



ESCUELA DE POSGRADO

CONCEPCIONES Y CREENCIAS DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE COMPREENSIÓN DE LECTURA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tesis para optar el grado de magister en cognición, aprendizaje y desarrollo que
presenta la bachiller

FLOR DE MARÍA VILA AZABACHE

Asesora:

Dra. Mary louise claux Alfaro

Jurado:

Cristina del Mastro Vecchione

María Isabel La Rosa Cormack de Pavletich

LIMA-PERÚ

2016



Agradecimientos

A mi esposo, quien en todo momento me apoyó de mil maneras, me alentó y me hizo sentir que todo era posible aun cuando parecía que ya había llegado al límite.

A mis hijos, quienes fueron mi motor para seguir lo que había iniciado.

A mis padres, quienes me enseñaron que cualquier momento es bueno para iniciar un nuevo proyecto y que todo esfuerzo tiene una recompensa.

A Mary Louise claux Alfaro, mi asesora, por su apoyo constante, sus enseñanzas, su compromiso, su cariño y aliento haciéndome sentir que los obstáculos son sólo retos que ayudan a fortalecernos y nos permiten descubrir lo mejor de uno.

A mis profesoras de la maestría, María Isabel La Rosa y María angélica Pease, quienes me inspiraron con su ejemplo a lo largo de los estudios de la maestría.



Resumen

Ante la falta de la integración a la práctica pedagógica de nuevos saberes obtenidos en las capacitaciones, por parte de algunos docentes de inglés, se decidió buscar posibles causas. Entre otros factores, se buscó en las concepciones y creencias que los docentes pudieran tener sobre el aprendizaje y la enseñanza, en general, y, en particular, sobre sus concepciones y creencias sobre la comprensión de lectura. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa, mediante entrevistas en profundidad, en la que se indagó, específicamente, sobre las concepciones y creencias de 10 docentes de inglés de una institución educativa privada en Lima. Los resultados han demostrado que los docentes, en su mayoría, conciben la enseñanza como un proceso de transmisión de contenidos, centrándose en preparar los materiales que darán a los estudiantes en clase. Asimismo, asumen un enfoque ascendente de la comprensión de lectura, centrándose en el dominio del vocabulario como recurso principal en el desarrollo de esta habilidad en la nueva lengua. Igualmente, conciben la lectura como un medio para acceder a cualquier información, a través de la que obtendrán algún tipo de beneficio en el ámbito académico, laboral o personal. Ninguno de los docentes entrevistados lleva a sus estudiantes a la utilización de estrategias de lectura. Sin embargo, sí aparecen en el proceso de enseñanza, a modo de demostración por parte del docente. Se podría concluir que las concepciones y creencias instauradas en los docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre el proceso de comprensión de lectura, podrían actuar como una barrera en la aplicación práctica de nuevos saberes sobre cómo enseñar el inglés como lengua extranjera, en particular, la comprensión de lectura. Palabras clave: Concepciones docentes, creencias docentes, lectura, enseñanza de un idioma extranjero, comprensión de lectura.

Abstract

In front of the lack of integration into the pedagogic practice of new learnings acquired through training, by some teachers of English, it was decided to look for possible causes. Among other factors, the search was placed on the conceptions and beliefs teachers might have about learning and teaching, in general, and, specifically, on their conceptions and beliefs about reading comprehension. With that purpose, qualitative research was conducted, through in-depth interviews, in which research was focused, specifically, on the conceptions and beliefs of 10 teachers of English from a private educational center in Lima. The results have demonstrated that teachers, in majority, conceive teaching as a content transmission process, focusing on the preparation of materials they will deliver to students in class. Furthermore, they adopt an ascending approach to reading comprehension, focusing on the command of vocabulary as the main resource for the development of such skill in the new language. In addition, they conceive reading comprehension as a means to access to any information, through which they will obtain some kind of benefit in the academic, working or personal field. None of the teachers interviewed leads his/her students to the use of reading strategies. However, they do appear in the teaching process, in shape of model by the teacher. It could be concluded that the built-in conceptions of teachers regarding the teaching and learning process and regarding the reading comprehension process, could act as blockers to the practical application of new knowledge in relation to how to teach English as a foreign language, in particular, reading comprehension. Key Words: Teachers' conceptions, teachers' beliefs, reading, foreign language teaching, reading comprehension.

Tabla de contenidos

Introducción.....	1
Creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	2
Lectura.....	4
Comprender.....	6
Estrategia de comprensión de lectura.....	7
Enseñanza de inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (L.E).....	9
Factores en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.....	12
Importancia de la fonética en la enseñanza del inglés.....	14
Las teorías de la enseñanza de una lengua extranjera.....	15
Comprensión de lectura en segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE).....	17
Comprensión de lectura en el centro de idiomas donde se realizó el estudio.....	20
Estudios realizados en el país sobre las concepciones pedagógicas de los docentes.....	20
Planteamiento del propósito del estudio.....	23
 Método	
Participantes.....	25
Técnicas de recolección de información.....	26
Procedimiento.....	27
 Resultados y discusión.....	30
Discusión y conclusiones.....	69
Referencias Bibliográficas.....	75
Apéndices.....	82





Introducción

El proceso de aprendizaje y enseñanza ha sido estudiado a lo largo de la historia con el fin de comprenderlo y, por lo tanto, de proponer teorías y estrategias para mejorar la práctica pedagógica de los docentes y, como resultado, beneficiar al estudiantado en el desarrollo de las diferentes capacidades. Sin embargo, los esfuerzos de llevar a cabo capacitaciones para que los docentes actualicen dichos conocimientos, no siempre han tenido el efecto esperado en las aulas porque no se han logrado aplicar en la práctica.

Existen muchos factores que podrían explicar esta situación. Entre ellos, se podría mencionar a las concepciones y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes ya tienen establecidas a partir de sus propias experiencias (Pozo et al., 2006). Estas los guiarán en la definición de las actividades que aplicarán en sus clases, ya sea que las planifique o no. Adicionalmente, se podría considerar como otro factor, la preparación profesional que los docentes hayan tenido. En este periodo de profesionalización, el docente podría haber adquirido o instaurado ciertos conocimientos que podrían inducir o predisponer sus prácticas pedagógicas. Las experiencias tempranas y los conocimientos previos fuertemente arraigados en los docentes podrían estar provocando una interferencia en la obtención de nuevas perspectivas y saberes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, a pesar de haber cursado estudios universitarios más avanzados o de haber tenido capacitaciones de actualización sobre nuevos conocimientos, estos no se ven reflejados en su desempeño en aula y, muy por el contrario, siguen aplicando un método de enseñanza tradicional.

Dada esta situación y el importante papel de los docentes como mediadores en el proceso del aprendizaje Vygotsky (1979, citado en Ferreiro, 2007), se hace primordial determinar cuáles son las concepciones personales, creencias o conocimientos que los docentes tienen sobre cómo aprenden los aprendices, cómo se debe enseñar y cómo esto ayuda a dar sentido y guiar su propia práctica pedagógica.

Creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

Contar con una definición que permita comprender qué es una creencia ha devenido en una discusión, pues muchas veces se ha confundido con otras palabras relacionadas, como, por ejemplo, conocimiento y concepciones. Por ello, Pajares (1992) indica que la definición está inconclusa y considera importante diferenciarla de otras palabras. Señala que la diferencia entre creencia y conocimiento radicaría en la posibilidad de determinar si el contenido de lo conocido o creído puede ser demostrado o examinado detalladamente de manera intelectual. Las creencias podrían ser menos evidentes y difíciles de comprobar, ya que los profesores no están conscientes de ellas, por lo que sería necesario utilizar medios para buscarlas, a través de entrevistas. También manifiesta que las creencias poseen una clara connotación afectiva y valorativa: “el conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre auto concepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y de sentimiento del valor propio” (pp. 309). Adicionalmente, indica que las creencias tienen un carácter afectivo, evaluativo y episódico, lo que funcionaría como un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta, aun cuando, el conocimiento y las creencias están interrelacionados. Según los resultados obtenidos en su investigación de las creencias de los profesores este autor manifestó varios principios. Entre ellos, que las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse aun cuando la razón, el tiempo, la escuela o la experiencia originen contradicción. Asimismo, señaló que cuanta más antigua sea una creencia, más difícil es cambiarla; algo que no sucede con las nuevas creencias ya que éstas son más vulnerables al cambio. Esto explica por qué el cambio de creencias en los adultos es un fenómeno muy raro; éstos tienden a mantener creencias basadas en conocimiento incompleto o incorrecto. Es por ello que los profesores con muchos años en la enseñanza demuestran dificultad para cambiar esquemas y adaptarse a las nuevas tendencias y, si tienen un grado alto de autoridad o estabilidad en sus centros de trabajo, ellos impiden o dificultan la adquisición y/o implementación de nuevas formas de enseñar, prefiriendo mantener las prácticas tradicionales porque éstas son las que representan, en su punto de vista, la mejor opción.

Por otro lado, Marrero (1991, citado en Casado, 2010) también señala que las creencias de los profesores se crean a partir de las experiencias vividas ya sea que estas sean directas o indirectas. Estas experiencias ocurren a lo largo de la historia personal y

escolar y justificaría el que muchos profesores tengan ciertas creencias relacionadas directamente con la enseñanza recibida de sus mismos profesores o personas adultas. Los profesores podrían demostrar en su práctica docente los valores, las actuaciones o conductas interiorizadas a través de las experiencias vividas. A esto Catalán (2010) le añade que las creencias tendrían un carácter individual o colectivo de un grupo reducido. Esto permite decir que la creencia está asociada principalmente al saber común, es decir aquel que surge de la experiencia de la vida cotidiana.

Así mismo, Kitchener (1983 citado en Hofer, B. y Pintrich P. (1997) indica que la epistemología personal es importante en la vida cotidiana, la resolución de problemas y la experiencia de aprendizaje. Esta epistemología personal entendida como las creencias que tienen los individuos sobre el conocimiento y su naturaleza (Pintrich, 2002 citado en García y Sebastián, 2011) y que usan para aproximarse al conocimiento (Leal, 2010) es lo que guiaría el accionar de los profesores en la experiencia de aprendizaje y enseñanza y lo que usarían para resolver un sinnúmero de problemas en su vida cotidiana como docente.

Adicionalmente, en una propuesta orientada a la práctica pedagógica, Schraw y Olafson (2003) trabajando sobre la relación entre creencias y prácticas educativas en profesores, desarrollan el concepto de “cosmovisión epistemológica” para referirse al conjunto de creencias que determina qué actitud tienen las personas frente a la naturaleza y a la adquisición del conocimiento. Esta cosmovisión se puede agrupar en 3 categorías. Una de ellas es la realista, que señala que los profesores serían activos y los alumnos receptivos y pasivos. Otra es la relativista, que indica que los profesores crean el ambiente donde el alumno desarrolla su conocimiento y que los alumnos construyen su propio y único conocimiento, el cual es subjetivo y modificable. La última es la contextualista, que propone que el conocimiento es aprendido en contextos de colaboración y en la que los profesores son los facilitadores.

La importancia de las creencias de los profesores es considerable ya que afecta a la práctica educativa de diferente modo. Puede afectar cómo el profesor planificará su enseñanza, su estilo docente y la manera de interaccionar con los alumnos. Asimismo, afectará la manera en que el profesor enfrente los contenidos, utilice los materiales y recursos, evalúe los procesos y los resultados e incluso cómo evalúe cualquier planteamiento de cambio o de innovación (Casado, 2010). De igual manera, Freeman (1992 citado en Martínez, 2005) observa que las creencias de los docentes en relación al

aprendizaje están fundamentadas no sólo en su formación o experiencia docente sino también en su experiencia como aprendices de lenguas extranjeras las cuales, acumuladas en el tiempo, producirán un efecto importante en sus percepciones lo cual ofrecerá una perspectiva amplia sobre el desarrollo del aprendizaje.

Este trabajo se centrará en identificar las concepciones y las creencias ya que éstas son importantes e influyen en la práctica pedagógica del docente. Respecto a las concepciones, se tendrá en cuenta lo que los docentes puedan manifestar durante la entrevista. En cuanto a las creencias, también se tendrá en cuenta la práctica pedagógica observada, ya que las creencias también se manifiestan a través de la conducta (Pajares, 1992).

Lectura

Actualmente el concepto de lectura ya no concibe al lector como un consumidor pasivo de los textos, ni al profesor como proveedor de técnicas que sirvan para extraer el significado de los textos. Por el contrario, la lectura actual concebida como el resultado de un procesamiento cognitivo de alto nivel (Moreno, Suarez y Rabazo, 2008, citado en Vázquez, 2015), conceptualiza al lector como activo ya que es él mismo quien construye su propio significado del texto leído al darle una interpretación distinta a la de otro lector porque su interpretación se basará en su propio conocimiento y experiencia del mundo, el propósito de la lectura, y el contexto en el que la lectura se dará (Anderson, Elfrieda, Scott & Wilkinson, 1985).

Anderson et al. (1985) señalan que es una actividad holística, en la cual se puede tener éxito con la práctica y a lo largo de un tiempo indeterminado. La lectura es un proceso constructivo, fluido, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo cuando el lector va construyendo significados e interpretando el texto conforme va leyendo. Es fluido en la medida que el lector domine la decodificación de manera automática y de esa manera requiera menos atención consciente la cual será dirigida a la formación de significado de lo que lee. Es interactivo porque el lector construye su significado al integrar sus saberes previos a los que el texto le ofrece. Es estratégico en la medida que el lector sea flexible frente al texto. Esta flexibilidad se verá reflejada en la forma en que leerá ya que variará según el propósito de la lectura, la complejidad del material y la familiaridad que tenga con el texto. Es metacognitivo en cuanto pueda

monitorear su comprensión de lo que lee, evaluar la dificultad de lo que lee y tomar medidas correctivas cuando se dé cuenta que no está entendiendo el texto.

Por otro lado, desde la perspectiva psicolingüística, la lectura comprensiva implica la realización de un gran número de operaciones cognitivas que inician con el análisis visual del texto y termina con la integración del mensaje ofrecido por el texto a nuestro conocimiento. La lectura es una “actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, llevando a cabo cuatro procesos: perceptivos, léxico, sintácticos y semánticos” (Gough, Juel y Griffith, 1992 citado por Cuetos, 2008). Los dos primeros procesos estarían implicados en el reconocimiento o identificación de la palabra escrita (procesos de nivel inferior, de bajo nivel o micro procesos) mientras que los últimos con la comprensión del texto (macro procesos o procesos de alto nivel).

Cuetos (2008) señala que los procesos perceptivos permiten extraer información de las formas de las letras y de las palabras e involucran dos subprocesos: El primero involucra a los movimientos sacádicos, relativos a los “saltos” que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto. El segundo involucra a las fijaciones realizadas para percibir y analizar los contornos en un trozo del texto, y detectar las letras y palabras. Mientras tanto los procesos léxicos permiten acceder al significado de las palabras, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La primera conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno lo que permite reconocer las palabras familiares. La otra ruta permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras ya que transforma cada grafema en su sonido y lo integra a la obtención del significado de la palabra. Por otro lado, los procesos sintácticos, considerados en el grupo de alto nivel, permiten establecer el significado de la oración a través de la identificación de las partes de la oración y su valor relativo, así como la relación entre las palabras. En cambio, los procesos semánticos, que también corresponden al grupo de alto nivel, permiten extraer el significado del texto e integrarlo de manera significativa en los conocimientos del lector estableciendo necesariamente un vínculo entre la nueva información aportada por el texto y los conocimientos previos que ya posee el lector.

En cualquiera de las perspectivas mencionadas la coincidencia se encuentra en cómo se procesa la información y qué elementos son indispensables para lograr una lectura comprensiva. Para este estudio, se ha escogido la perspectiva interactiva de Isabel Solé (2004) quien asume que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje

escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; se necesita implicarse en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en el propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias mencionadas líneas arriba. En el proceso de la lectura se consideran los siguientes elementos: al lector con sus características, motivación y conocimientos sobre el mundo sean éstos temáticos, léxicos, y gramaticales; al texto que puede ser de diversos tipos (informativos, reflexivos, expositivos, literarios) ,tener diferentes formatos (libros, periódicos, etc), tener una complejidad variada, requerir distintas características (microestructura, macro estructura, superestructura) y a los objetivos que pueden ser dirigidos solo a la lectura para leer por placer, buscar una información, informarnos para transmitir lo leído, y/ o aprender.

Comprender

Solé (2002) señala que el comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y meta cognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa en función de los objetivos que orientan la actividad del lector. En ese sentido la lectura ha pasado de ser un “objeto de aprendizaje” a ser considerada “instrumento para el aprendizaje”. Esta situación permite que el proceso de la lectura cobre mayor relevancia ya que servirá como un medio para acrecentar el conocimiento del lector quien usará esta herramienta para aprender sobre distintas materias aumentando así sus conocimientos previos lo que a su vez facilitará la comprensión del texto y la aplicación de las estrategias requeridas para comprenderlo. Según Solé (2002) el lograr que la lectura sea un instrumento implica que se establezca una relación de interacción entre el lector y el texto, en la que ambos son importantes, y en la que manda el lector.

Haber comprendido implica la presencia de las señales de un logro determinado lo cual es el resultado de un proceso largo que inicia con el dominio de las operaciones cognitivas de bajo orden que corresponden al proceso de decodificación (percepción e interpretación de los símbolos gráfico y el reconocimiento de las palabras y de los signos auxiliares) hasta su aproximación al dominio o dominio de las operaciones cognitivas de alto nivel que se relacionarían con la comprensión o producción de significados. Entre las

operaciones cognitivas de alto nivel que se relacionarían con la comprensión o producción de significados estarían: anticipar, evocar saberes previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, analizar, sintetizar, inducir, deducir y construir significado.

Existen varios modelos para explicar el proceso lector. Éstos son respuestas o teorías que intentan explicar cómo ocurre el proceso de leer en el cerebro de novatos o expertos. Estos explican cómo perciben y reconocen palabras, cómo procesa lo impreso y cómo comprenden oraciones o un texto. Entre otros modelos se encuentra el modelo interactivo que considera que el significado del texto es el fruto de la interacción entre el lector y el texto porque el primero se va modificando. En este grupo se encuentran el modelo ascendente (bottom up) y el modelo descendente (top down) (Adams, 1982).

El Modelo ascendente es el procesamiento del lenguaje escrito de la parte al todo, del estímulo que presentan los fonemas a la mente, de los sonidos y palabras que ayudan a que la decodificación sea completa y permita la comprensión. Por lo contrario, el modelo descendente indica que el lector viene desde el inicio del acto de leer o antes con sus experiencias lingüísticas y sobre el mundo, sus habilidades inferenciales, su vocabulario y conocimientos previos, todo aquello que le permite tener una idea del posible significado del texto.

Estrategia de comprensión de lectura.

Otro aspecto importante en la lectura es el conocimiento sobre estrategias que el lector tiene. Éstas permitirán al lector monitorear y controlar sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectar los fallos que cometen en la comprensión y utilizar procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos.

En cuanto a la definición de las estrategias muchas son coincidentes. Los relevantes para este estudio son los citados por Claux y La Rosa (2004). Por ejemplo, Marti (1999) señala que las estrategias implican el uso de procedimientos que permiten controlar los propios procesos de aprendizaje y suponen la regulación intencional de los recursos cognitivos superiores, así como la utilización de técnicas específicas. Respecto a los procedimientos, Soler y Alfonso (1996) señalan que éstos deben ser conscientes, deliberados y planificados. Al respecto, Perez y Alfonso (1996) indican que deben, sobre todo, ser controlados por el aprendiz de tal manera que los use de manera flexible con el fin de lograr un aprendizaje autónomo (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

Solé (2004) señala que el proceso de la lectura requiere una intervención antes, durante y después de la lectura.

Las estrategias usadas antes de la lectura nos permiten dotarnos de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes. También sirven para despertar el interés y gusto por la lectura (motivación). Entre ellas están el establecimiento del objetivo o propósito de lectura lo cual servirá para darle una guía, una razón para leer. Otra es la activación del conocimiento previo que sirve tanto para evocar la información que el alumno pueda tener y de esa manera establecer una relación entre lo que sabe y lo que va a integrar. También podría ayudar a determinar la calidad y/o cantidad de conocimiento que tenga el alumno lo cual serviría para determinar que tanta exposición ha tenido al tema y ayudarlo a construir el conocimiento base para seguir con la lectura. Adicionalmente, Solé (2004) propone el planteamiento de hipótesis a través de la formulación de preguntas y predicciones las cuales son muy útiles y muy usadas para motivar la lectura creando un conflicto cognitivo, una necesidad de confirmación de ideas y un interés por determinar qué tan acertadas fueron las respuestas o predicciones hechas.

Por otro lado las estrategias usadas durante la lectura son las que nos permiten a lo largo de la lectura elaborar y probar inferencias de distinto tipo, también las que nos permiten evaluar la consistencia interna del texto. Estas estrategias ayudan a regular y supervisar mientras el lector lee para darse cuenta si logra o no comprender lo que lee. Las estrategias de apoyo más usadas son el subrayado, la toma de notas, análisis de ilustraciones. También se identifica las ideas más significativas del texto para construir los significados a través de diferentes técnicas de supresión tales como la selección de ideas principales y supresión de ideas secundarias, ejemplos, detalles, repetitivas o redundantes. Otras técnicas son las de generalización, por ejemplo, la sustitución de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya. También se pueden mencionar la técnica de elaboración que se caracteriza por la integración de una secuencia de oraciones y reemplazo de la misma por otra totalmente nueva que no aparece en el texto.

Finalmente, las estrategias usadas después de la lectura son aquellas que están dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura a través de la identificación de la idea principal, elaboración del resumen y finalmente la verificación y autocorrección de la comprensión.

Enseñanza de inglés como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (L.E)

Las razones por las que se aprende una lengua extranjera pueden ser muchas, entre ellas la de viajar al lugar donde se habla para visitar, estudiar, trabajar, o vivir. Otra razón importante es poder tener acceso a la gran variedad y cantidad de información escrita u oral que hay en la LE. En el primer caso, será esencial poder comunicarse eficientemente para poder desenvolverse con la mayor naturalidad posible en cualquiera de los contextos mencionados. En el segundo caso, será necesario dominar tanto las operaciones cognitivas de bajo orden como las de alto nivel que les permitirá aprovechar la información a través de la comprensión o producción de significados.

En cualquiera de los casos, el aprendizaje se podría llevar a cabo en un ambiente formal como el de un aula. Si éste fuera el contexto, es necesario considerar muchos aspectos que podrían influir significativamente en el logro de este aprendizaje.

Nunan (1999) sostiene que para que el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) suceda en un ambiente formal de aula de clases, los docentes deben desarrollar las cuatro destrezas tradicionales: comprensión y producción oral y comprensión y producción escrita. Para lograr esto, los docentes deben brindar oportunidades a los estudiantes en las que usen todas las destrezas. Sin embargo, se observa que no todos los docentes brindan estas oportunidades o en su defecto sí lo hacen, pero estas no son aprovechadas por los estudiantes (Richards & Renandya, 2002). Una LE se aprende usándola y para ello es importante tanto la exposición al idioma como la interacción. La exposición es importante porque proveerá los modelos lingüísticos escritos u orales que servirán de referencia y objetivo. Estos modelos pueden ser extraídos del lenguaje usado cotidianamente en la vida diaria comúnmente conocida como “realia” o puede ser información lingüística comprensible o dosificada (comprehensible input) que según Krashen (1982) facilitará el aprendizaje porque permitirá usar contenido que tenga información que el alumno pueda entender aunque no pueda usarlo todavía. Esta información es de un nivel un poco más compleja que su actual competencia lingüística. Por otro lado, la interacción es esencial para la producción oral porque dará la oportunidad de usar el idioma de manera activa sea esta interacción con sus compañeros de clase o con el docente (Richards & Renandya, 2002).

Así mismo, el docente deberá tener en cuenta tres factores importantes: primero, centrarse en el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel actual

del hablante y el nivel objetivo; segundo, hacer una integración de los elementos de la lingüística y de las habilidades comunicativas; y, tercero, considerar las necesidades reales y específicas del estudiante.

Para poder desarrollar las competencias lingüísticas apropiadas es necesario que el docente provea las herramientas necesarias para que el estudiante pueda manejarse con calidad y exactitud en diversos contextos de valor sociocultural. Esta precisión debe demostrarse en la estructura y sintaxis gramatical, el vocabulario, la fluidez en la expresión oral, la claridad de la pronunciación y el uso de los elementos pragmáticos propios de la cultura, como pausas, tonos, gestos y expresiones idiomáticas. El logro de las competencias requeridas dependerá tanto del nivel objetivo como el nivel actual el estudiante. En ese sentido, el uso de un marco referencial de clasificación de niveles de competencia se hace necesario para determinar nivel inicial y el nivel objetivo. Actualmente se usa el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, o CEFR en inglés) el cual es un estándar europeo, utilizado también en otros países, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita en una lengua (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, 2002). A continuación, la clasificación y descripción de los niveles según este marco referencial.

A -Usuario básico: Está dividido en A1 y A2, siendo el A2 un nivel más alto en esta escala

A1 (acceso): Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

A2 (plataforma): Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en

términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

B-Usuario independiente: Está dividido en B1 y B2, siendo el B2 un nivel más alto esta escala.

B1 (Intermedio): Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

B2 (Intermedio alto): Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

C-Usuario competente: Está dividido en C1 y C2, siendo C2 el nivel más alto en esta escala.

C1 (Dominio operativo eficaz): Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

C2 (Maestría): Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

En cuanto a la integración de los elementos de la lingüística y las habilidades comunicativas, el docente debe asegurarse de organizar actividades en las que los elementos tales como la gramática, léxico, elementos pragmáticos, pronunciación, entonación, y los formatos discursivos y las habilidades comunicativas o destrezas lingüísticas receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir) sean presentadas y trabajadas de manera conjunta, dentro de un contexto. Aun cuando el alumno necesita, por ejemplo, distinguir las categorías gramaticales, saber el significado y pronunciación de las palabras, saber diferenciar la entonación de una oración del de una pregunta, es necesario que estos elementos funcionen aplicados en un contexto. De ser enseñados de manera separada de las habilidades comunicativas limitará el aprendizaje de la lengua. Separar el estudio de los elementos de la lingüística del desarrollo de las habilidades comunicativas significará un aprendizaje lento, restringido y no ayudará al proceso de interacción, comunicación e integración a la cultura de la lengua que se aprende (Hedge, 2000; Widdowson, 1978).

Por otro lado, es indispensable conocer las necesidades reales de los alumnos, sus objetivos y sus características como aprendiz para poder guiarlo en el proceso de aprendizaje. Es necesario saber por qué o para qué está estudiando. Considerar estos aspectos es sumamente importante porque ayudará a diseñar los contenidos, la frecuencia de clases, y la metodología más apropiada para lograr la competencia lingüística requerida.

Factores en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera

Existen muchos factores que influyen en el aprendizaje de una lengua. Estos factores pueden ser internos y externos, y están innegable interrelacionados. En cuanto a los internos están la actitud, motivación, y personalidad tanto del docente como la del alumno. En cuanto a los externos, éstos son los sociales, culturales, económicos y

lingüísticos. Para este estudio, nos centraremos en los lingüísticos porque intervienen de manera puntual en el tema que se está desarrollando.

Cuando se aprende una lengua extranjera, la semejanza o diferencia entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE) es muy importante ya que esto afecta el reconocimiento visual o auditivo de la información recibida. La característica de esta información influye tanto en el reconocimiento en sí de la información como en los tiempos en el que el reconocimiento se pueda dar (Cuetos, 2008). Estos aspectos son importantes tanto para el mecanismo de conversión grafema a fonema en el caso de la lectura como la ubicación de la representación oral de esta información en el léxico auditivo del alumno en el caso del discurso.

Según la perspectiva psicolingüística la lectura se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto. En los micro procesos (perceptivos y léxico) será necesario identificar las relaciones fonema-grafema. En este caso, tanto la velocidad como la facilidad con que se identifique se verán influenciada por las características de la lengua.

El español y el inglés son lenguas alfabéticas lo cual significa que están representadas en la escritura a través de un alfabeto el cual es utilizado para representar el lenguaje oral. Sin embargo, las dos lenguas son diferentes en que el español es considerado como una lengua con ortografía transparente, y el inglés una lengua con ortografía opaca. “La diferencia fundamental entre las ortografías opacas y transparentes reside en el nivel de consistencia entre la representación fonológica y ortográfica de las palabras” (Diuk, B., Ferroni, M. 2013). La lengua española tiene una ortografía transparente ya que a cada grafema le corresponde siempre el mismo fonema. La lengua inglesa, por el contrario, tiene una ortografía opaca, ya que las relaciones existentes entre grafemas y fonemas no llegan a ser consistentes. Por tanto, hay una mayor irregularidad entre la grafía y el sonido. Esta diferencia es muy importante ya que, si el alumno no domina los micro-procesos de manera eficiente, difícilmente podrá lograr el dominio de las operaciones cognitivas de alto nivel que se relacionarían con la comprensión o producción de significados.

Lamentablemente, se ha observado que en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés tanto los alumnos como los docentes centran su atención en el desarrollo de los procesos de bajo nivel (perceptivos y léxicos) y desarrollan poco o nada los procesos de

nivel alto (sintácticos y semánticos). Así mismo, los métodos empleados en muchas aulas se ven fuertemente influenciados por métodos tradicionales tales como el método de traducción o el enfoque natural. Esto sucede a pesar de existir nuevas corrientes que sí consideran la integración de la información a un contexto real y completo en el que los alumnos puedan construir sus propios significados a través de las operaciones cognitivas de alto nivel tales como : anticipar, evocar saberes previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias, analizar, sintetizar, inducir, deducir y construir significado.

La lectura en una lengua extranjera implica dos funciones simultáneas, complementarias e igualmente necesarias: descubrir las relaciones fonema-grafema asociándolas con relativa velocidad y captando el mensaje. Y además reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo. Ambas funciones deben interactuar. (Baena, 1988)

Importancia de la fonética en la enseñanza del inglés

Dado que unas de las principales razones para aprender un idioma es poder comunicarse, se hace necesario poder no solo usar el vocabulario apropiado o respetar las reglas gramaticales sino pronunciar bien y usar la entonación correcta ya que de no hacerlo podría causar confusiones y malentendidos porque el receptor entendería incorrectamente. Muchos malentendidos son por causa de una mala pronunciación o pobre entonación.

Adicionalmente a eso y más relacionado al tema de la lectura es el hecho de que una mala pronunciación afectaría la identificación de la relación fonema-grafema. Hay que considerar lo que ya se ha mencionado líneas arriba; el inglés es considerado una lengua con ortografía opaca que significa que no existe una correlación directa entre fonema y grafema, es decir las palabras no se escriben literalmente como se pronuncian. Esto afecta y/o dificulta la ubicación de la representación oral de esta información en el léxico auditivo. También afectaría al mecanismo de conversión grafema a fonema en el caso específico de la lectura. De alguna manera u otra esta dificultad para acceder al significado de la información oral afecta el dominio requerido para pasar del manejo de las funciones de nivel bajo al manejo de las funciones de nivel alto. Al final, esto afectaría al proceso de la comprensión de lectura U (Obediente, 2016).

Las teorías de la enseñanza de una lengua extranjera

Con el propósito de asegurar la competencia lingüística requerida para comunicarse en la L2 o LE, surgieron diferentes métodos y enfoques. Entre la variedad de métodos que, según su fundamentación, hacen que el proceso de aprendizaje se desarrolle de una manera o de otra, Hernández (2000) destaca las siguientes:

El método Gramática-Traducción (GT). Este método originalmente se utilizó para enseñar latín y griego. Se utilizó durante el siglo XVIII y parte del XIX. En él se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxiliaba de la presentación de una regla, el estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a la otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, las formas y estructuras gramaticales, y como vía óptima de llegar al dominio de la lengua en general. La lengua materna y la lengua extranjera eran constantemente comparadas y había muy pocas oportunidades para practicar la comprensión auditiva o para la práctica oral.

El método Directo. Este método surge como una reacción al G-T al final del siglo XIX y principios del XX. Considera que los alumnos aprenden a entender la lengua al escucharlo por eso centra su atención en el desarrollo de la habilidad auditiva. Asume que el aprendizaje de la LE y LM comparten procesos similares solo que desarrollados en diferentes edades. Se prohíbe la traducción como procedimiento de enseñanza y se enfatiza la correcta pronunciación desde el inicio. En el caso de la lectura, se logra aprender a leer a través de la comprensión directa del texto; no se usaba diccionario ni se traducía.

El método Audio-lingual. Este método se vio influenciado por el Conductismo, en psicología y por el Estructuralismo, en lingüística. Esta influencia se dio entre los 1940 y 1950. En él se le da prioridad a la lengua hablada (expresión oral y audición) considerándola como un sistema de sonidos usado para la comunicación social. Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual, fundamentalmente mediante la repetición.

La influencia de Skinner (1967) se hace presente. El sostiene que el conocimiento lingüístico de una lengua viene determinado por los refuerzos positivos y negativos que los individuos reciben ante determinados estímulos; de tal manera que ante

un refuerzo positivo la respuesta lingüística aumentará o se repetirá en el futuro, mientras que ante un refuerzo negativo se elimina el estímulo. Se evitó la lengua materna y toda posible referencia a ella. Se rechazó la idea de que la gramática era universal, por lo tanto analizaban y contrastaban las lenguas para determinar las características que podrían causar problemas a los alumnos.

Cognitivismo

Por los años 60's empiezan a aparecer las "teorías cognitivas del aprendizaje" oponiéndose al Conductismo y Estructuralismo.

El método de respuesta física total (TPR), desarrollado por James J. Asher (1974): favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que reconoce entre otros en la lengua. En él, el docente se les da las instrucciones a los estudiantes, éstos no hablan, pero realizan lo que se les haya dicho (es decir, bailan, se mueven, saltan, etc.). Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes.

La sugestopedia de Georgi Lozanov (1978) creía que la mente podía absorber más conocimiento (vocabulario y estructuras) en un estado de relajación. Este método guarda estrecha relación con el surgimiento de los métodos intensivos y "sin esfuerzo" del aprendizaje de lenguas en los que principalmente se utiliza un medio sugerente y acogedor con luces y colores suaves, música barroca, y asientos cómodos. El material del idioma es introducido mientras reproducían música suave creyendo que los estudiantes se volvían "sugestionables" y más abiertos al aprendizaje.

El enfoque comunicativo

Algunos lingüistas británicos C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la LE debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza / aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación. Este no es un método sino un enfoque que pretende capacitar al alumno para una comunicación real, no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita, con otros hablantes de la LE. Por esta razón, el docente emplea textos, grabaciones y materiales auténticos y realiza actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. Este enfoque utiliza muchos de los procedimientos e incluso algunas de

las ideas básicas de los métodos que la antecedieron tales como la suggestopedia, la traducción, la respuesta física total y otros como procedimientos suyos, en este sentido es muy abierta, y se orienta al logro de la competencia comunicativa. El enfoque comunicativo tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y 90 del siglo XX y de alguna manera u otra se observa en las aulas actualmente. Comparte el escenario en algunos casos con el enfoque por tareas que deriva de este enfoque.

Comprensión de lectura en segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)

El idioma inglés se empezó a enseñar desde un enfoque comunicativo a partir de la década del 70 del pasado siglo. Este enfoque parte de lo que el alumno pueda ser capaz de hacer con el lenguaje y se centra en la comunicación humana usando materiales auténticos asequibles para su comprensión y que reflejen situaciones de la vida real. En este contexto, la enseñanza le presta atención a las cuatro destrezas tradicionales: expresión verbal, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura.

Las investigaciones en general se han centrado en la enseñanza de la lectura en la lengua nativa o primera lengua (L1). Estas investigaciones han servido de base para otras en las que se cuestiona la influencia de las habilidades adquiridas en la primera lengua cuando se aprende a leer en la lengua extranjera. Inclusive se ha cuestionado si el problema de comprensión de lectura en la lengua extranjera es un problema del idioma en sí o uno de lectura Alderson (1984, citado en Park, G. P. 2013).

El aprendizaje del inglés es denominado aprendizaje como lengua extranjera (LE) cuando el contexto en el que los alumnos lo aprenden es el de un país de hispanohablantes reduciendo así las posibilidades de los alumnos de entrar en contacto directo y constante con el nuevo idioma fuera del ámbito académico. Se denomina aprendizaje como segunda lengua (L2) cuando ésta se aprende en un contexto en el que los alumnos viven en un país donde la lengua que se estudia es la primera lengua (L1) (Higueras et al., 2008).

Al igual que el aprendizaje de la lectura en la primera lengua, el proceso de la lectura en la lengua extranjera se podría lograr considerando los dos procesos mencionados antes. La lectura es un proceso ascendente basado en aspectos del lenguaje o un proceso descendente basado en conocimientos conceptuales que el lector ya posee. La mayoría de los expertos en el área ahora reconocen que los dos procesos interactúan y que hay procesamiento cognitivo del lenguaje escrito a diferentes niveles

simultáneamente Alderson (1984, citado en Park, G. P. 2013). Igualmente, se considera el papel del texto, del lector y de la interacción entre ambos, como también la influencia del conocimiento previo, el resurgimiento del vocabulario como parte esencial en el proceso y la metacognición, el control activo que el lector hace de este proceso escondido en su mente y el cual afecta directamente su habilidad para entender y aprender del texto. Singhal (1998) indica que la comprensión se llevará a cabo con mayor facilidad cuando el contenido del texto le es familiar a nivel de conocimiento general, lingüístico y/o discursivo bien sea que lea en la primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera.

En este contexto se discute la posibilidad de la transferencia de las habilidades adquiridas en el aprendizaje de la lectura en la primera lengua (L1) al aprendizaje de ésta en la segunda lengua (L2). Si los procesos de lectura son básicamente iguales en todos los idiomas, se esperaría que ocurriera una transferencia de habilidades y que un buen lector en un idioma lo fuera también en otro. Este modelo es comúnmente conocido como la *hipótesis de interdependencia lingüística* Cummins (1979), que expresa que el desempeño en la lectura de L2 está directamente relacionado con la habilidad de lectura en L1 y que la experiencia que se tenga tanto en L1 como en L2 puede fomentar el desarrollo de las capacidades implícitas en ambos idiomas. Es decir, las destrezas en L2 son solo superficialmente diferentes a las de L1, ya que en esencia son interdependientes o simplemente iguales. Además, se indica que la interdependencia entre las estrategias de comprensión en L1 y en L2 viene dada por elementos cognoscitivos universales y que lo realmente universal es el conocimiento operacional o de procedimiento al leer y no elementos específicos de lenguaje. Cummins (1981) reformula su hipótesis, señalando al igual que Netten y Germain (2002) que las destrezas adquiridas en la LE podrían ser transferidas a L1 implicando el concepto de bidireccionalidad de la transferencia de destrezas lingüísticas. Por otro lado, se habla de la *hipótesis del 'umbral lingüístico'*, o la *"teoría del cortocircuito"* Clarke (1979) la que plantea que para leer en L2 se necesita alcanzar un cierto nivel de habilidad lingüística en L2. En otras palabras, para que un lector hábil en L1 pueda mantener su competencia mientras lee en L2, debe tener un nivel necesario de suficiencia en L2. Los autores mencionados hacen uso del término L2 considerándolo también como LE, por lo que ambas hipótesis pueden ser consideradas para explicar el porqué de la necesidad de tener una mejor capacidad lingüística antes de esperar tener un mejor desenvolvimiento en el proceso de la lectura en el idioma extranjero.

Se han realizado varias investigaciones para encontrar evidencias que apoyen alguna de estas hipótesis: la hipótesis del umbral lingüístico y la hipótesis de interdependencia lingüística. En la mayoría de los casos, los resultados no han sido concluyentes debido a fallas en la metodología o el análisis, o porque al replicar los estudios no se han obtenido los mismos resultados. Sin embargo, algunos análisis correlacionales señalan que hay transferencia de destrezas entre lenguajes y que los lectores con mayor suficiencia en L2 están en capacidad de aplicar destrezas de lectura de L1 en L2, mientras que los sujetos con menor suficiencia que no han alcanzado todavía el umbral lingüístico necesario dependen de sus conocimientos en L2. Clarke (1979) señala que debido a la deficiencia lingüística en la L2, los alumnos con habilidad en la lectura de L1 recurren a estrategias de lectura empleadas por lectores deficientes en la L1 convirtiéndose así en lectores deficientes en la L2. Sin embargo, Díaz (1985 citado en Manríquez-López, L., & Tomasini, G. A., 2006) señala que la falta de competencia en la L2 en niños no impide la transferencia como lo demuestran sus investigaciones al respecto. Por otro lado, se debe tener en cuenta que el conocimiento de vocabulario parece ser crítico para la comprensión de lectura en L2, especialmente para alumnos principiantes (Brisbois, 1992). Así mismo, una habilidad particularmente importante que los alumnos de L2 pareciera que deben desarrollar es la automaticidad en el reconocimiento de palabras que les permita emplear destrezas y estrategias más avanzadas de procesamiento, tal como la transferencia de L1. Una vez que los estudiantes alcanzan este umbral de vocabulario, podrán usar su conocimiento en L1 para lograr comprender L2.

Brisbois (1992) proporciona evidencias tangibles sobre la importancia de la habilidad de lectura en L1 como un factor que contribuye a la lectura en L2; pero el conocimiento del idioma meta parece ser un factor aún más relevante, dando bases que apoyan parcialmente tanto la hipótesis de interdependencia como la del umbral lingüístico.

En este sentido la enseñanza de la lectura en inglés tendrá que considerar los aspectos mencionados especialmente cuando haya que enseñar a alumnos cuyo conocimiento del idioma corresponden a los niveles primarios o niveles básicos. Habrá que considerar la importancia de mejorar el bagaje léxico así como el conocimiento gramatical de la lengua extranjera antes o conjuntamente con el aprendizaje de estrategias de lecturas que se apliquen en medida a la dificultad que el texto sugiera.

Comprensión de lectura en inglés en el centro de idiomas donde se realizó el estudio

El centro de idiomas tiene diferentes programas de enseñanza del inglés. Entre ellos se encuentran el que está dirigido a personas de 11 a 16 años y otro similar dirigido a personas desde los 17 años, que deseen aprender o reforzar el idioma inglés como lengua extranjera. El programa está diseñado considerando un contexto y situaciones propias de la edad de los estudiantes, utilizando un enfoque comunicativo que permite a los participantes progresar desde un nivel inicial de conocimientos del idioma inglés, hasta un nivel en el que puedan comunicarse adecuadamente en situaciones de la vida diaria. El programa comprende 12 ciclos y cada uno tiene una duración de 51 horas. La enseñanza de comprensión de lectura se observa mejor en los ciclos más avanzados. En los cursos básicos la enseñanza está más concentrada en el desarrollo de los procesos perceptivos y léxicos, es decir aquellos que están implicados en el reconocimiento de la palabra escrita. Es por ello que se ha preferido observar a los docentes que enseñan en los cursos más avanzados en donde los procesos sintácticos y semánticos sean más frecuentes. La enseñanza del inglés como lengua extranjera (LE) con un enfoque comunicativo le presta atención a las cuatro destrezas tradicionales: expresión verbal, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión de lectura. En este contexto, el desarrollo de las clases se realiza planteando actividades destinadas a desarrollar las cuatro destrezas por lo que una sesión de clase no está centrada sólo en el desarrollo de la comprensión de lectura. En consecuencia, el desarrollo de la misma se hace en todas las sesiones por lo que a lo largo de una semana se cumple con el trabajo implicado para cada texto o material de lectura.

Estudios realizados en el país sobre las concepciones pedagógicas de los docentes

El Ministerio de Educación a través de La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (2006) realizó un estudio cualitativo en 5 escuelas estatales de Lima bajo el título “Comprendiendo la Escuela desde su realidad cotidiana”. El objetivo del estudio en parte fue plantear la necesidad de identificar las concepciones pedagógicas de los docentes. Las herramientas usadas para dicho estudio fueron las observaciones de aula y escuela, entrevistas semiestructuradas, y grupos focales.

El contexto del momento en que se hizo la investigación es muy importante. El primer aspecto fue que los docentes fueron capacitados para usar el nuevo enfoque

pedagógico, el cual toma como base el constructivismo y las teorías cognitivas del aprendizaje. Adicionalmente, recibieron capacitación sobre el diseño e implementación de una secuencia didáctica que permitiera asegurar el proceso de construcción de aprendizajes significativos basados en este enfoque. Dicha secuencia didáctica plantea los llamados “momentos del aprendizaje” los cuales servirían como guía para organizar las actividades de aprendizaje-enseñanza que estipulaban momentos tales como: motivación, recojo de saberes previos, aplicación de lo aprendido, evaluación y transferencia.

En segundo a tener en cuenta es que el Ministerio de Educación desde 1998 adoptó el enfoque comunicativo para el área de comunicación. Dicho enfoque tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa la cual señala que los alumnos puedan adquirir los conocimientos necesarios tales como dominios, experiencias, destrezas etc. que les permitan tanto comprender como producir mensajes con significado sobre cualquier aspecto del mundo por diversos medios y códigos en diversos contextos de la vida social (Ministerios de Educación , 2006). Así mismo, es necesario resaltar que la educación peruana fue declarada en emergencia debido a que los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales o internacionales entre el 2001 y 2005 no fueron óptimos. Esto generó que se implementara “la hora de la lectura” por lo que las clases se iniciaban con una hora dedicada a realizar actividades de lectura. Esto trajo consigo el aumento de horas pedagógicas a la enseñanza del área de comunicación integral.

Según este estudio, los docentes manejan un enfoque tradicional de la lectura que supone un manejo mecánico del código escrito. Esto se puede observar en lo que ellos consideran importante cuando de comprensión lectora se trata. Se identificó que para poder comprender mejor un texto los docentes, un poco más del 90% de docentes de primaria y secundaria, consideran como importante los siguientes aspectos:

1. Es importante conocer el significado de todas las palabras de un texto para poder comprenderlo; el 71% de docentes de primaria y el 76% de secundaria.
2. Poco más del 90% de docentes de primaria y secundaria consideró cuando los estudiantes no conocen el significado de una palabra el uso del diccionario es la mejor alternativa.
3. El 60% de docentes de primaria y el 68% de secundaria, considera la lectura en voz alta como la mejor actividad para desarrollar la comprensión de lectura.

Inclusive, en las clases observadas se aprecia que el docente hace de modelo de cómo leer con la entonación y fluidez adecuada. Según los investigadores, este tipo de respuesta daría cuenta de que los docentes consideren la fluidez y entonación al leer como sinónimo de comprensión.

4. Algunos docentes creen que guardar en la memoria lo leído es equivalente a comprender un texto. Esto se puede observar cuando en el tema de la relectura de textos el 77% de docentes de primaria y secundaria se mostraron de acuerdo con que sus estudiantes revisen los textos durante la resolución de ejercicios de comprensión de lectura, pero al mismo tiempo el 56% de docentes de primaria y el 46% de secundaria mencionaron lo contrario.

5. En cuanto a estrategias, la identificación de la idea central del texto es básica. Por ello, en las clases observadas una de las tareas en la que inciden todo es el subrayado de las ideas principales de cada párrafo. Sin embargo, como señalan los autores, los docentes aplican dichas estrategias independientemente del tipo de texto que utilicen en el aula, cuando éstas se ajustan mejor a textos informativos, descriptivos y expositivos. De ahí que al emplearlas en textos narrativos los docentes confundan la idea central con la moraleja o alguna enseñanza de la lectura. Esto daría cuenta de algunas limitaciones metodológicas de los docentes para el trabajo de la comprensión de lectura.

6. Los docentes creen que el proceso lector consiste en la apropiación pasiva de los contenidos del texto y no en la interacción entre el lector y los contenidos que ofrecen los textos. Esto se revelaría en las preguntas planteadas por los docentes observados cuando se ha terminado la lectura. No se observó el uso de preguntas que llevaran al estudiante a emitir sus opiniones ni tampoco reflexionar sobre los contenidos leídos.

7. Otra creencia que se deduce de la práctica es que la mejora en la comprensión de lectura se ve influenciada por el dominio de la decodificación, confirmando lo hallado en el estudio descriptivo. Además, esta práctica podría dar cuenta de que la lectura no es entendida como el proceso de interacción personal entre el texto y el lector sino como una práctica oral colectiva.

8. En cuanto a la concepción vinculada a la gramática, los investigadores infirieron que la enseñanza teórica de la gramática y los ejercicios de

categorización gramatical siguen teniendo un lugar preferencial dentro del área de comunicación. De acuerdo a ello, se observaron prácticas que tienen como fin último el dominio de las categorías gramaticales y no están conectadas con el dominio la comprensión de lectura.

Moreano, Asmad, Cruz y Cuglievan (2008) realizaron otros estudios en Lima, a 9 docentes de matemáticas de sexto grado de primaria. Esta investigación forma parte de un estudio cualitativo, realizado en cinco escuelas estatales de Lima entre el 2005 y el 2007. Los resultados muestran que en general las creencias de los docentes respecto a cómo se debe enseñar siguen teniendo una fuerte influencia tradicionalista la cual se ve reflejada en las clases ya que en éstas se siguen reglas y procedimientos, se practica una rutina de ejercicios, se usan palabras claves y demuestran una falta de contexto significativo. La práctica observada en las clases muestra inconsistencia con el discurso de los docentes quienes verbalmente evidenciaban adhesión al nuevo enfoque pedagógico planteado por el Ministerio de Educación desde la década de los 90s. El Ministerio de Educación planteaba la adopción de un nuevo enfoque pedagógico en reemplazo del enfoque tradicional y el cambio de modelo curricular, el cual enfatizaba el desarrollo de capacidades más que el aprendizaje de contenidos.

Planteamiento del propósito del estudio

El aprendizaje en los estudiantes depende de muchos factores. Entre ellos las ideas pedagógicas del maestro, así como su competencia docente, sus expectativas y creencias. Al respecto Pérez y Gimeno (1988) han indicado que entender cómo los profesores intervienen en lo que los estudiantes aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para comprender mejor dicho proceso de aprendizaje.

Moon (2000, citado en Shinde y Karekatti, 2012) propone que las creencias de los profesores tienen un rol importante al afectar su enseñanza y su modo de pensar, así como, las decisiones que toman en relación a su práctica en el aula. Por ello, es importante determinar qué es lo que los profesores saben o creen sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y sobre la lectura.

Muchas teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza se han propuesto a lo largo de la historia con el fin de mejorar la práctica pedagógica de los docentes y con ello beneficiar al alumnado en el desarrollo de las diferentes capacidades. Sin embargo, este nuevo conocimiento que ha demostrado que podría mejorar la práctica docente, no

siempre tiene el efecto esperado en las aulas porque los docentes no lo logran aplicar apropiadamente en la práctica. Es decir, los docentes cuando se capacitan en estos nuevos saberes, no logran incorporarlos de manera adecuada o ponerlos en práctica. Existen muchos factores que podrían explicar esta situación. Una explicación posible de por qué no se aplican las nuevas metodologías de enseñanza luego de las capacitaciones, se refiere a que los docentes podrían haber instaurado concepciones y creencias sobre la enseñanza, a partir de sus propias experiencias, cuando fueron estudiantes y luego de docentes. Estas concepciones y creencias, los guiarán en la definición de las actividades que aplicarán en sus clases, ya sea que las planifique o no las planifiquen. Adicionalmente, se podría considerar como otra explicación, la preparación profesional que los docentes han tenido. En este periodo de profesionalización el docente podría haber adquirido o instaurado ciertos conocimientos que podrían inducir o predisponer sus prácticas pedagógicas. Las experiencias tempranas y los conocimientos previos fuertemente arraigados en los docentes podrían estar provocando una interferencia en la obtención de nuevas perspectivas y saberes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, a pesar de haber cursado estudios universitarios más avanzados o haber tenido capacitaciones de actualización, estos conocimientos no se ven reflejados en su desempeño en aula y, muy por el contrario, siguen aplicando un método de enseñanza tradicional. Esto ha sido confirmado en las investigaciones realizadas por Pajares (1992), Pozo (2006), y Oliver (2009) entre otros.

Dada esta situación y el hecho de que los docentes son considerados como mediadores principales en el proceso del aprendizaje Vygotsky (1979, citado en Ferreiro, 2007), se hace necesario identificar cuáles son las concepciones, creencias o conocimientos que los docentes tienen sobre cómo aprenden los aprendices, cómo se debería enseñar y cómo esto ayudaría a dar sentido y guiar su propia práctica pedagógica. El conocer sobre sus concepciones de los fundamentos, conocimientos o creencias en relación al aprendizaje y la enseñanza permitiría comprender, no solo el porqué de su proceder en clase, sino también por qué no se aplican los nuevos conocimientos sobre la enseñanza.

Objetivo General:

Esta investigación tiene como propósito identificar las concepciones y creencias de los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como, de la lectura y la comprensión de lectura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Método

Participantes

Los participantes fueron profesores que enseñaban inglés como lengua extranjera en un centro de idiomas particular en el distrito de Lince, en la ciudad de Lima. Del total de profesores, se seleccionó de manera intencional, una muestra de 10 docentes que cumplieron con dos criterios: 1) enseñar en el nivel intermedio o avanzado de inglés como lengua extranjera, porque en ambos niveles se incluye como objetivo de aprendizaje, la comprensión de lectura en inglés; 2) además, se consideró como criterio de inclusión que los participantes hubieran tenido mínimo tres años de experiencia docente en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera, lo que aseguraría una estructura ya establecida para los cursos que asumen. Esta muestra se conformó mediante una invitación directa a los docentes de un centro de idiomas y, en todos los casos, la participación fue libre, voluntaria y con consentimiento informado (Apéndice A).

Tabla N° 1

Característica de la muestra, según sexo, edad, años de estudio y años de experiencia.

ID	Sexo	Edad	Años de experiencia docente	Formación Magisterial	Estudios de especialización
P1	F	39	15	Con	Idiomas Inglés
P2	F	55	15	Sin	Curso metodología. (12m)
P3	F	60	30	Sin	Curso metodología. (32m)
P4	F	35	12	Sin	Curso metodología. (6m)
P5	F	38	13	Sin	Maestría Educación (en curso)
P6	F	55	31	Sin	Curso metodología. (6m)
P7	F	44	22	Con	Lengua & Literatura
P8	M	65	30	Sin	Curso metodología. (6m)
P9	F	59	16	Sin	Curso metodología. (6m)
P10	M	58	28	Sin	Curso metodología. (12m)

En la tabla 1, se presenta las características de la muestra de docentes participantes, en la que se resalta el rango de edad de 34 a 64 años, el rango de experiencia de 12 a 31 años de docencia y el número de docentes que ha tenido formación magisterial. Con respecto a este último punto, solo dos docentes tuvieron formación magisterial, uno

de los cuales, además obtuvo la especialización en enseñanza de inglés. En relación con el sexo de los participantes, solo dos fueron del sexo masculino.

Técnicas de recolección de información

Para el presente estudio se ha tenido en cuenta los siguientes técnicos de recolección de información, las que corresponden con un tipo de investigación de corte cualitativo.

Ficha de datos. Se elaboró esta ficha con el propósito de obtener datos sobre los docentes. Estuvo compuesta por dos partes: la primera, en la que se obtuvo datos generales de los participantes, como edad y género y la segunda, que recogió información sobre su formación profesional, ya sea en la docencia como en alguna otra especialización, sobre los años de experiencia en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y sobre la capacitación pedagógica recibida (como cursos, talleres, diplomados, entre otros).

Entrevista en profundidad. Se elaboró para fines de este estudio una guía (ver Apéndice 2) a través de la que se recogió información sobre las concepciones de los docentes. Esta guía comprendió las siguientes áreas: Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en general; concepciones sobre el proceso de lectura y las estrategias de lectura; concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de lectura del inglés como lengua extranjera. Como se observa en el apéndice 2, en todos los temas se preguntó ¿por qué? O ¿cómo así?, con la intención de obtener las explicación es del docente a su respuesta y así poder visibilizar las creencias subyacentes. Dado que las creencias se manifiestan a través de la conducta (Pajares, 1992), la entrevista además, indagó sobre las explicaciones que los docentes daban a algunos comportamientos que realizaron en clase, y que ellos mismos pudieron ver en el vídeo que se les entregó una semana antes de la entrevista, con el propósito de identificar qué creencias subyacían a dichos comportamientos. Las entrevistas fueron audio grabadas y transcritas para su futuro análisis.

Filmación de una sesión de clase. Se filmó una sesión de clase, expresamente seleccionada porque en ella se iba a desarrollar objetivos de comprensión de lectura, con el único propósito de refrescar la memoria del docente entrevistado sobre sus comportamientos o lo ocurrido en su clase, de modo que pudiera servir de base para la entrevista, cuando se le pregunta al docente por qué utilizó o realizó ese comportamiento en particular. La entrevista indagó esto con el fin de identificar qué podría estar

evidenciado dicho comportamiento, y si el docente lo estaría realizando estratégicamente o no. Cabe mencionar que, en los cursos de inglés, la clase no se centra únicamente en la comprensión de lectura, pues también abarca el desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita de manera integrada. Esto implica que en una clase de aproximadamente 90 minutos el docente propone actividades que ayudan a desarrollar estas habilidades relacionándolas entre sí, como, por ejemplo, cuando en una sesión de comprensión de lectura, también se usa información obtenida de un texto, para plantear un debate o para elaborar un tema de una composición escrita o algo similar. La filmación se ha centrado únicamente en lo que el docente hace, por lo tanto, se ha evitado la aparición de los alumnos en el vídeo. Esto por consideraciones éticas, dado que los estudiantes no firmaron un consentimiento informado, aunque si se les informó sobre la filmación al docente y se les aseguró que él no aparecería en el vídeo.

Procedimiento

A partir del propósito de este estudio, se optó por un marco de investigación cualitativa que permitiera entender los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan (Vieytes, 2004). Para ello, luego de elaborar las guías de entrevista, se llevó a cabo un ensayo piloto con dos docentes seleccionados expresamente para este fin y que tenían características similares a las de los participantes de la investigación. Este piloto permitió verificar la pertinencia y claridad de la guía de entrevista, así como perfeccionar los aspectos relativos a la estructura, secuencia del contenido y manera de conducir la entrevista. Al finalizar esta fase se ajustaron los instrumentos con base en las valoraciones de los resultados obtenidos por los mismos, por ejemplo, introducir en la mecánica de la entrevista, las preguntas que permitieran precisar los significados que los docentes le daban a algunos conceptos o palabras, así como, indagar sobre comportamientos específicos que ellos realizaban en clases, como ejemplo de lo que describían.

El procedimiento del estudio llevado a cabo tuvo tres fases. La primera estuvo destinada a la filmación y observación del docente en una clase en la que, como ya se ha mencionado, se trabajó el área de la comprensión de lectura en inglés. Esta filmación fue observada por la investigadora con el propósito de identificar segmentos que podrían servir para la entrevista. Luego, se le entregó al docente una semana antes de la entrevista, de modo que pudiera observar su propio comportamiento y luego conversar en la entrevista sobre algunos segmentos seleccionados por la investigadora. En la segunda

fase se realizaron las entrevistas de manera individual con cada docente. Esta entrevista se estructuró dando primero información relativa a la investigación y sobre su participación en ella, luego se les solicitó el llenado de la ficha del consentimiento informado, el que se leyó junto con *el* docente. Se les pidió autorización para realización una grabación del audio de la entrevista. Una vez que el entrevistado aceptó y firmó este documento se les proporcionó una copia, mientras que el original fue conservado por la entrevistadora. Es preciso mencionar que todos los participantes accedieron a ser grabados. A continuación, se procedió a realizar la entrevista. En la parte inicial, se realizaron preguntas generales sobre el aprendizaje para conocer al participante y establecer un clima de confianza (Vieytes, 2004). Luego se preguntó sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Inmediatamente después, se hicieron preguntas más específicas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión de lectura, para lo que se recurrió a algunos segmentos de la filmación. Todas las entrevistas, se realizaron en una oficina de tamaño moderado, contando solo con la presencia de la entrevistadora y el entrevistado y tuvieron una duración promedio de 45 minutos, lo que correspondía a una hora de clases.

La entrevista fue audio grabada y durante la misma, la investigadora evitó hacer anotaciones para que la entrevista fluyera como una conversación. Al finalizar, se agradeció la participación del entrevistado, y se ofreció informar sobre los resultados del estudio, en caso el participante estuviera interesado. Cabe mencionar que la mayoría de los participantes mostró interés por el resultado del estudio.

Durante las reuniones con los docentes resaltaron algunos aspectos, necesarios de mencionarse. Se notó un poco de preocupación por parte de los docentes, de responder correctamente a las preguntas, como si estas fueran parte de una evaluación de conocimiento. Se trató de disminuir esta preocupación emitiendo algunos comentarios generales como para ayudar a relajar al participante. Esto podría deberse a que en el instituto se acostumbra realizar observaciones en el aula, de tipo evaluativo, en cualquier momento y sin previo aviso. Luego de estas observaciones se suele tener una sesión de retroalimentación por lo que al final de la entrevista algunos participantes preguntaron si su participación había sido óptima. Inclusive dos de los participantes insistieron en que se les diera una retroalimentación sobre su performance en el aula. Se les recordó el objetivo de la entrevista y del estudio en general. Como respuesta a esto los dos participantes recalcaron su interés en saber los resultados de los estudios.

Análisis de resultados. En la tercera fase del procedimiento, luego de finalizar las entrevistas, se procedió a transcribirlas de manera literal. Se leyeron repetidas veces con la finalidad de familiarizarse aún más con la data recolectada y posteriormente, se realizó el análisis de contenido de las mismas con ayuda del programa Atlas ti versión 7.0. De esta manera los datos recogidos se analizaron y codificaron para comprender las concepciones y creencias de los docentes. Se analizó la transcripción de las entrevistas: las verbalizaciones, los comportamientos y las explicaciones de los mismos en función del objetivo del estudio.



Resultados y Discusión

El presente estudio se ha planteado como objetivo identificar las creencias y concepciones de docentes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en el idioma inglés como lengua extranjera. Para ello, los resultados se han organizado en tres secciones. El primero, presenta las concepciones y creencias relacionadas al proceso de aprendizaje y enseñanza en sí mismo. El segundo, contiene las creencias y concepciones relacionadas a la lectura, la comprensión de lectura y la manera de aprenderlas y enseñarlas. El tercero, muestra las percepciones sobre el rol y su desempeño docente, así como, su necesidad de capacitación en esta área.

Concepciones y creencias sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje

Todos los docentes entrevistados entienden aprendizaje como la adquisición y apropiación del conocimiento o información. Esta adquisición se logra a través de la práctica (P6, P8, P9), a partir de la motivación (P1, P4, P6, P9, P7) y en algunos casos gracias a las condiciones innatas de algunos individuos (P1, P2). El aprendizaje se evidencia cuando se utiliza el conocimiento o información con un fin particular que podría estar estimulado por el interés específico de un determinado logro (P4, P7, P8, P10). Algunos ejemplos de estas concepciones se ilustran en las siguientes citas:

Definición aprendizaje:

P7: “Uhm uhm... Aprender es...eh...apropiarse de contenidos....Y tener la capacidad para utilizar esos nuevos conocimientos en situaciones completamente diferentes ¿no?... Haciendo los cambios y adaptaciones que sean necesarios.”

P4: “Aprender, como... adquirir un conocimiento es realmente hacer lo tuyo y que forme parte de tu día a día.....Hacer lo tuyo, es.....realmente aplicando, ¿no? Darle un uso que para ti sea importante, significativo. Porque realmente ohm... te ayuda, ¿no? En algún momento...te ayuda para...para lograr algo... ¿no? Te facilita las cosas... ¿no?”

P8: “Eh...eh...se aprende haciendo el conocimiento tuyo...para empezar...No...ah...no basta conocerlo y...y enterarte de cómo es...sino que tú lo tomes como tuyo...Ah...por decirte...eh...claro...se enseña un vocabulario x...Mientras tú no lo uses...mientras no lo hagas tuyo...No lo vas a aprender...”

Aprendizaje basado en la práctica:

P3: “Bueno, básicamente por experiencias y además...en realidad leyendo, comentándote, ¿no?, buscando información y tomando nota”

Por otro lado, se indagó sobre el proceso de aprendizaje. Las respuestas de los docentes sobre cómo se da el proceso de aprendizaje, se podrían clasificar en tres

categorías: se aprende haciendo una serie de actividades (todos los participantes), se aprende a través de sensaciones y experiencias (P2, P4 y P5, P10) y se aprende a través de alguna actividad mental (P9). Con respecto a aprender haciendo, todos los docentes entrevistados han mencionado al menos una actividad dentro de la siguiente relación: repetir (P5, P6), escribir (P1, P2, P4, P7), leer (P1, P3, P4, P7), hablar (P3, P7), escuchar cuentos, canciones, y explicaciones (P3, P5, P6, P7), ver (P2, P4, P5, P7), investigar (P1, P3). Algunas citas que representan estas actividades son las siguientes:

A través de sensaciones y experiencias

P10: “Se aprende practicando, experimentando, básicamente, especialmente en la clase. Se experimenta con las actividades, con la participación de los alumnos, la interacción, ¿no? Profesor-alumno... alumno-alumno....Profesor – clase...”

Haciendo: leyendo, comentando, buscando información, tomando nota

P3: “Bueno, básicamente por experiencias y además... ahmm... En realidad leyendo, comentándote ¿no?, buscando información y tomando nota.

Haciendo: Ver

P9: “hay gente que tiene una memoria fotográfica y necesita un esquema”

Con respecto a aprender a través de las sensaciones y la experiencia, se enfatiza en los sentidos como medio de aprendizaje (P2), así como, en las experiencias de contextualización de los contenidos por parte del docente, ya sea que fueran intencionalmente organizados y preparados (como preparar diálogos) (P7) o que emergieran de manera espontánea en clases a partir de la propuesta del docente (P4 y P5). Para este segundo caso, se menciona los debates sobre determinados temas, y las opiniones sobre temas de origen cotidiano. Las viñetas siguientes muestran lo expuesto:

P2: “Bueno, hay diferentes maneras de aprender, no? Algunas personas aprenden por los sentidos, otras aprenden conectando ideas...otras aprenden escuchando, otras escribiendo en realidad no hay una forma única de aprender...”

P3: “¿Cómo se aprende? Por experiencias. Bueno, básicamente por experiencias y además. En realidad, leyendo, comentándote, ¿no? ...buscando información y tomando nota”

P4: “Los chicos tienen una infinidad de maneras de aprender ¿no? Ehh...Ellos aprenden mediante canciones, mediante diálogos, mediante cuentos, mediante trabajos de investigación que tú les puedes dejar...todo tipo de actividad. Siempre va a determinar cierto grado de aprendizaje...”

Solo una docente menciona que en el aprendizaje se da un proceso en el que la persona aprende inicialmente de manera intuitiva y luego pasa a hacerlo de manera racional. Esta fue la respuesta de la docente:

P9: “Ah...yo creo que se aprende...eh...para empezar de manera intuitiva...y el aprendizaje intuitivo lo fijas con una forma intelectual o racional...Mientras menor eres...más intuitivo...Mientras más mayor sea... vas agarrando...más racional y más intelectual...Pero es la manera de fijarlo...y es muy emocional...”

Asimismo, dos docentes hacen la distinción entre el aprendizaje que se logra a partir de actividades o trabajos grupales y el que se da a partir de proceso individual. (P7, P10)

P7:” Dependiendo...porque... como tú sabes...hay muchos estilos de aprendizaje...Hay personas que eh...aprenden...O logran incorporar estos contenidos trabajando de manera individual...Otros lo hacen de manera grupal...”

Factores que afectan el aprendizaje

Los entrevistados mencionan algunos factores que facilitan el aprendizaje. Entre ellos, los que destacan características de los estudiantes en relación con su edad (P1, P8), género(P1), motivación e interés (P10), inteligencias y habilidades preexistentes (P6, P10), estilos de aprendizaje (P2,P9), personalidad (P2, P4), condiciones innatas (P2),y los propósitos de estudio (P10).

FACTOR: Edad

P1: “Los niños pequeñitos, tienen una manera de aprender...Un poco más grandes, tienen otra manera de aprender...Los adolescentes tienen una manera muy distinta de los pequeñitos...entonces ahí se van marcando diferencias...Ellos están entre los 13 y 15 años...ellos, bueno, son muy visuales...”

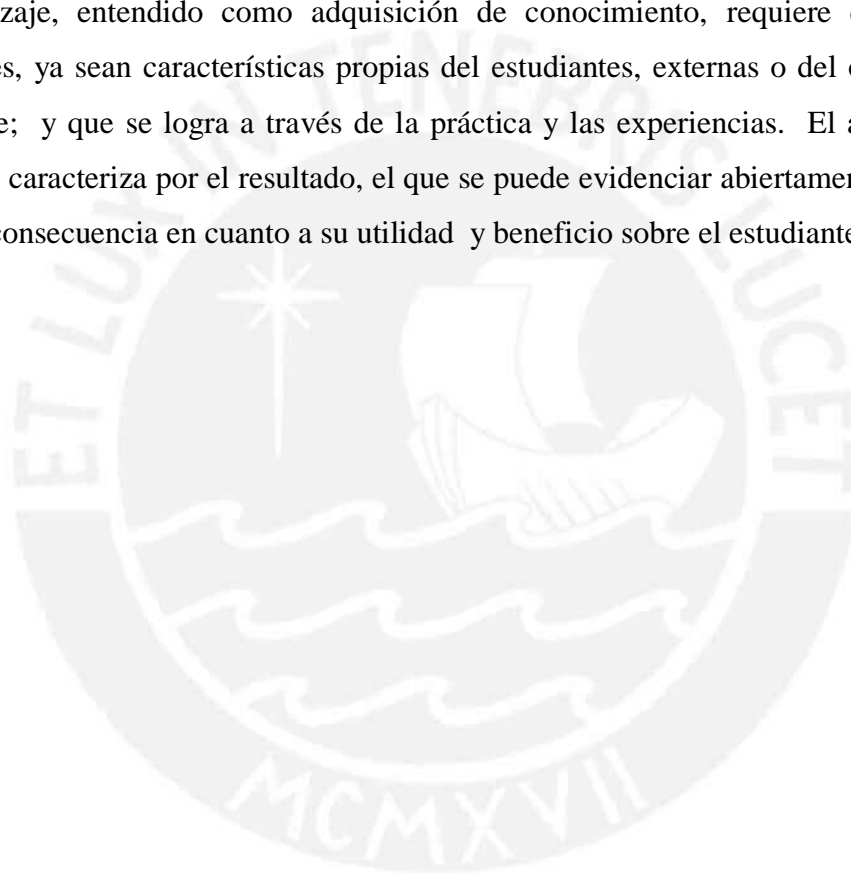
FACTOR: Motivación

P10: “Bueno los que... los que están altamente motivados por intereses personales aprenden más rápido normalmente. Aquellos quieren aprender inglés por ejemplo para viajar o tienen que hacer un MBA, están más motivados, tienen más interés. Les impulsa el interés.”

En cuanto a alumnos adultos, los docentes señalan que éstos aprenden más en grupo ya que se apoyan entre sí aun cuando la disposición del mobiliario sólo de esa opción.

P10: “Bueno, les gusta mucho el trabajo en grupo. Les gusta mucho, miran más la disposición de las carpetas. De alguna manera se induce a eso. Y les gusta el grupo porque se sienten que se apoyan entre ellos también. Y esto resulta. Siempre hay uno que va a saber más que el otro o percibe las cosas más rápido”

En la figura 1, se presenta un esquema que resume los resultados en relación a los que los docentes refieren cuando describen que es aprendizaje. Se puede observar que el aprendizaje, entendido como adquisición de conocimiento, requiere de algunas condiciones, ya sean características propias del estudiantes, externas o del objetivo de aprendizaje; y que se logra a través de la práctica y las experiencias. El aprendizaje también se caracteriza por el resultado, el que se puede evidenciar abiertamente y puede tener una consecuencia en cuanto a su utilidad y beneficio sobre el estudiante.



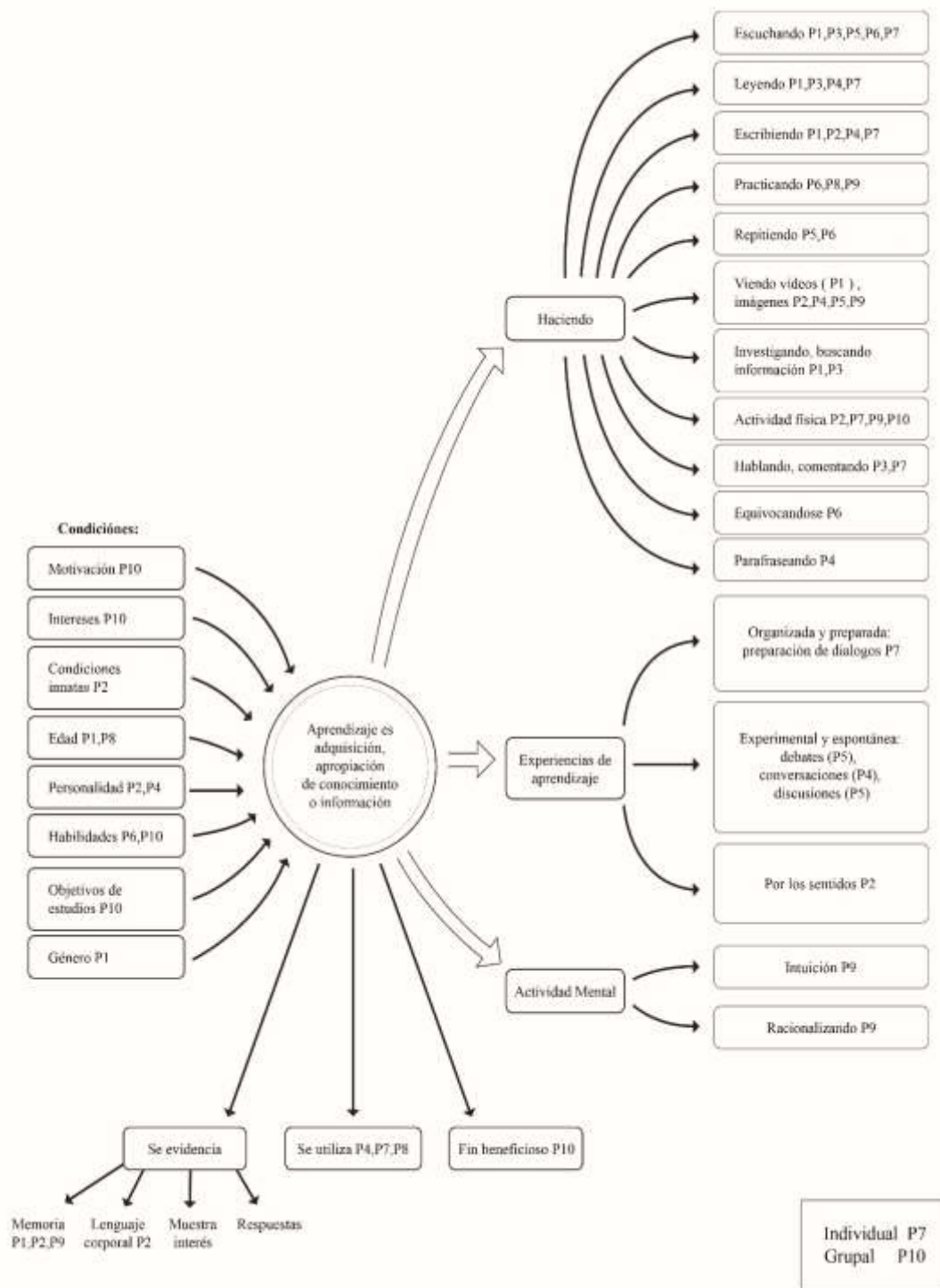


Figura No.1. Esquema que resume la concepción de los docentes sobre el aprendizaje

La descripción dada por los docentes sobre el aprendizaje evidencia una creencia del aprendizaje como adquisición de información, lo que responde a una visión tradicional del mismo. Esta visión se caracteriza porque el proceso de enseñanza –aprendizaje se enfoca en el rol del docente como aquel que transmite conocimiento y el rol del alumno como receptor pasivo de este conocimiento (Ordoñez, 2006). Además, algunos docentes (p7, p10) se han referido al aprendizaje como apropiación aludiendo a la posibilidad de que los estudiantes usen la información adquirida para realizar otras actividades que el docente pueda proponer, es decir, que los estudiantes puedan utilizar dicho contenido aprendido en otros y diferentes contextos. Esta concepción se asemeja de alguna manera a la descripción de Ausubel (1963 citado en Claux, Kanashiro, y Young, 2001), quien señala que el aprendizaje involucra un cambio en la estructura cognoscitiva del alumno, mediado por el interés por aprender, lo que implicaría una adaptación del conocimiento, de modo que exista la posibilidad futura de utilizar dicho conocimiento o información. Sin embargo, los docentes no mencionan que el conocimiento previo al cual se deba relacionar la nueva información, se limita a un conocimiento transmitido por el docente en clases o actividades anteriores y no necesariamente un conocimiento con el que el alumno cuenta; un esquema de conocimiento de contenido estructurado. Asimismo, los docentes hacen énfasis en que se aprende haciendo. Esta concepción evidencia y sustenta el aprendizaje por tareas, por ejemplo, cuando los alumnos usan información para resolver problemas académicos y cotidianos. En el caso de las aulas donde se aprende el idioma inglés como lengua extranjera, el hecho de que los alumnos puedan utilizar el conocimiento o información para realizar una serie de actividades propuestas por el texto o por el docente muestran características importantes del aprendizaje por tareas (Fernández, 2010). Una de ellas es el poner en práctica un conjunto de habilidades para afrontar un conjunto de situaciones que le permitan alcanzar un objetivo.

Creencias sobre el aprendizaje

A partir del análisis no solamente de las verbalizaciones sino de las actividades que los docentes mencionan hacer y que se han observado en el video, se puede proponer que los docentes tienen una creencia sobre el aprendizaje. No sólo se está considerando las concepciones que puedan verbalizar sino que éstas también se ven en su comportamiento durante las clases. Dado que las creencias se manifiestan en el comportamiento (Pajares, 1992), estos comportamientos evidencian las creencias que

subyacen en el docente. De igual manera, las creencias se manifiestan en la manera como programan sus clases, o en las respuestas que dan sobre cuál es su papel como docente, el cual en este caso es el de dar y preparar la clase. Por ejemplo, una de las creencias identificadas es que el aprendizaje está directamente relacionado a la capacidad de registrar en la memoria y evocar la información a la que fue expuesto (P1, P2, P3, P9). Se verbaliza que si el estudiante es capaz de recordar palabras vistas en clases anteriores, se ha aprendido el vocabulario relacionado al contenido trabajado. Durante una de las clases observadas (P1), el docente inicia la clase recuperando los saberes previos, saberes que se ven restringidos a lo que el alumno recuerda de la clase anterior. En cuanto al inicio de la clase, el docente señala que es necesario asegurar que el alumno haya aprendido lo presentado en la clase anterior para poder presentar un contenido nuevo pero relacionado al mismo por lo que programa iniciar la clase recuperando los saberes previos o verificando si el conocimiento al que fueron expuestos puede ser recordado, evocado. Otro docente (P9), programa incluir durante la clase, alguna actividad lúdica que ayude a que el alumno recuerde mejor la información proporcionada. Así, se asegura que el aprendizaje, recordar, se pueda lograr.

Recuperación de información presentada en clase previa

P1: "...con el vocabulario por ejemplo. Ah... comienzas a preguntarles a ellos: ¿qué recuerdan de la última clase que se trabajó? Ellos, tú ves, que automáticamente que comienzan a mirar hacia arriba, al lado derecho como buscando en el cerebro la información que recibieron en el momento oportuno...Entonces, siempre alguien va a recordar una palabra...y esa palabra va a llevar al grupo a que comience a recordar la información que se recibió en su momento entonces se va a haciendo como una ayuda colectiva entre todos, ¿no? recordando las palabras..."

Actividades lúdicas favorecen la memorización

P9: "...Por ejemplo...hay gente que aprende con actividades lúdicas...Graba mejor..."

Las creencias que subyacen en lo que los docentes verbalizan reflejan un enfoque tradicionalista del aprendizaje, enfocándose en la recuperación del mensaje tal cual fue recibido. No se menciona si se ha incorporado significativamente al conocimiento previo el cual pudiera ser modificado y ubicado en un contexto real y personal. Tampoco se menciona, si lo aprendido a través de un juego pueda ser aplicado a otro contexto que requiera más allá de replicar lo recibido. Esto sólo refuerza el enfoque tradicionalista que los docentes manejan (Ordoñez, 2006).

Factores de aprendizaje

En la entrevista emergió como factores que pueden promover el aprendizaje aquellos relacionados a la motivación extrínseca tales como el ambiente relajado, clases dinámicas e interesantes (P1, P4, P9). Del mismo modo, consideran que generar el aprendizaje relacionándolo con emociones positivas como los que genera la risa pueden influir positivamente en el proceso del aprendizaje (P9). Así mismo, consideran importante presentar material atractivo que pueda estimular visualmente a los estudiantes (P1, P6).

Factores: Clases dinámicas

P4: “Uhhh...en lo posible hacerlo lo más dinámico, ¿no? esto... ya de por si los alumnos vienen. Cargados, ¿no? Si, hacerlo bien dinámico, interesante, tratar de hacerlo siempre ágil...”.

Factores: Emociones positivas

P9: “Entonces...trato de...de crear algo que al final genere risa...Entonces...si yo genero risa...Voy a crear una emoción...este...y esa emoción (sonido de palmada) te ayuda a fijar. Igual hago...porque las emociones extremas te ayudan a fijar”.

El estar consciente de la falta de valoración de la lectura por parte de los estudiantes (P9), motiva a los docentes a buscar formas para motivar a sus alumnos cuando van a iniciar una sesión de lectura (P3). En este caso, el empeño por compensar el esfuerzo generado para trabajar la lectura de algún texto, lleva al docente a usar una serie de actividades motivadoras antes y durante la lectura lo cual se asemeja al enfoque de Skinner (1965, citado en Puente, 2003)) en tanto que el docente busca “premiar” el buen comportamiento del alumno, de esta manera refuerza positivamente y genera la conexión de la clase con un evento agradable.

Necesidad de motivar la lectura

P3: “pongo más énfasis para que...como para motivarlos a que lean, porque muchas veces los alumnos, uno...no les gusta leer”

Evidencia de aprendizaje

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente reconoce como evidencia de aprendizaje la expresión corporal de asentir con la cabeza y el interés que se demuestra durante el desarrollo de una clase (P2). De igual manera, las respuestas a preguntas de verificación de comprensión que los alumnos dan (P1, P2), demuestran que son capaces de seguir las explicaciones que se dan durante la clase y prueban, para los docentes entrevistados, que hay aprendizaje. Esta evidencia superficial del aprendizaje planteada por los P2, P1, estaría relacionada a uno de los elementos, la memorización, de la clasificación clásica de Marton y Sajo (1984, citado en Pozo y Monereo, 1999) la cual abarcaría cinco tipologías que conceptualizan el aprendizaje como incremento de conocimiento, memorización, adquisición de datos para su uso, abstracción de significados, y finalmente como proceso interpretativo dirigido a comprender la realidad. En el caso de estos docentes, el aprendizaje se evidenciaría en la recuperación a corto plazo de ciertos conceptos.

Evidencia de aprendizaje: lenguaje corporal

P2: “bueno, hay que hacer unas preguntas de verificación para saber si te están siguiendo también puedes leer el lenguaje corporal. Si las personas asienten con la cabeza o muestran interés, tú por los ojos también te das cuenta que te están siguiendo, ¿no?”.

A partir del análisis de las respuestas de los docentes sobre lo que entienden por aprendizaje, se evidencian algunas creencias que podrían darse de manera implícita. Estas se resumen en la figura 2. Estas respuestas se han considerado como creencias en tanto que están guiando la práctica docente en la dirección propuesta por las mismas.

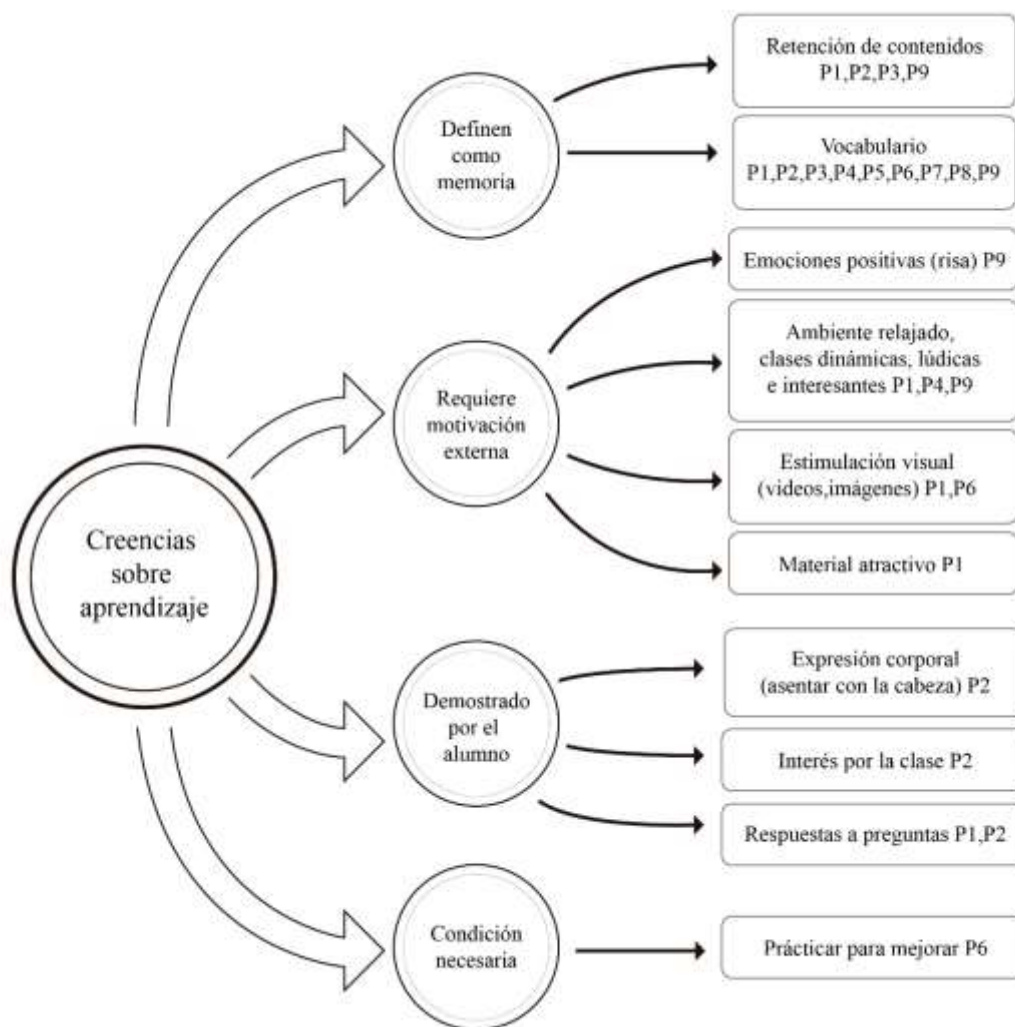


Figura N°2: Esquema que resume las creencias sobre el aprendizaje, factores y evidencia.

Los docentes demuestran en todo momento una apreciación por los resultados que emergen luego de que la información ha sido procesada, lo que se asemeja a la Teoría el procesamiento de la información desde la perspectiva de Lachman y Butterfield (1979, citado en Pozo, 1989) en la que ven al ser humano, metafóricamente hablando, como una computadora. Se aprecia poco o nada de interés por el proceso durante el cual se construye el conocimiento, hecho que preocupa porque no se aprovecha al máximo el contexto que se genera por el ambiente que se crea, el cual podría ayudar a que lo que se construye sea más significativo para el alumno. (Ausubel, 1963 citado en Claux, Kanashiro, y Young, 2001)

Enseñanza

En cuanto a la enseñanza, los conceptos se entrelazan cuando tratan de definir aprender. Usualmente los participantes mencionan cómo enseñan, es decir las estrategias que utilizan para enseñar en general, a leer, y a comprender a leer. Las siguientes viñetas muestran que definen la enseñanza como algún tipo de estrategia:

Definición de enseñanza: Proveer estrategias

P1: "Entonces una vez que tú has detectado, lo ideal es que inmediatamente al alumno se le dé la estrategia ...para que él pueda comenzar a aplicarla ...en la siguiente actividad ...o en las actividades que se realicen, ¿no? Entonces el alumno se va familiarizando con la estrategia y automáticamente su cerebro comienza a aplicar la estrategia".

Definición de enseñanza: Proveer vocabulario

P9: "Eh, normalmente, por ejemplos si tienes un vocabulario nuevo, tienes que haberte recontra leído el texto para decirles: "por si acaso, este, vamos a encontrar palabras tales como:..." y les das tres, por ejemplo, no les das una específica porque normalmente se olvidan, pero en grupo las recuerdan mejor, entonces les das tres palabras similares, eso por el tema de vocabulario. Un poco, si es un tema muy nuevo..."

Igualmente, mencionan la motivación como un factor sumamente importante para enseñar a leer dado que consideran que la lectura es una actividad a la que se debe aproximar teniendo en cuenta que hay una preconcepción/esquema enraizado en los estudiantes. Éste es el de ser una actividad pasiva, aburrida, sujeta a una evaluación final, y pensada como un medio para principalmente obtener información. En las siguientes viñetas se muestra cómo definen la enseñanza:

Definición de enseñanza: Motivar

P9: "pero si es un adulto, asumamos el otro extremo, asumamos, porque es...porque el otro ya tiene el cerebro formateado. Pero asumamos el ejemplo de un señor que hizo la carrera hace tiempo pero no hizo la maestría, entonces...y el pata no lee ¿no? No le gusta. Lo enamoras para el hábito...tratas de buscar algo que sea afín a él..."

P9: "... les pongo música, ¿no? les pongo un tiempo, este la música me sirve a mí para de...termina la música ¿No? O ya conocen la secuencia de las canciones, ya saben que la tercera me queda poco tiempo, ¡uy! ¿No? Entonces, claro, ese es un tipo de estrategia ¿no? La otra es, este, bueno que estén cómodos. Con mis enanos del colegio, los chiquititos: Mi estrategia es el día que se lee, llevan sus almohaditas con sus frazaditas y se tiran de panza y leen rico ¿no?...o me los llevo al parque...Y después este en base al texto. Ver sus opiniones ¿no? del tema. Y al final ver...tener una discusión sobre lo que han leído...lo que han aprendido ¿no?"

P4: “en lo posible hacerlo lo más dinámico, ¿no? Esto, ya de por si los alumnos vienen cargados, ¿no? Si, hacerlo bien dinámico, interesante, tratar de hacerlo siempre ágil...”.

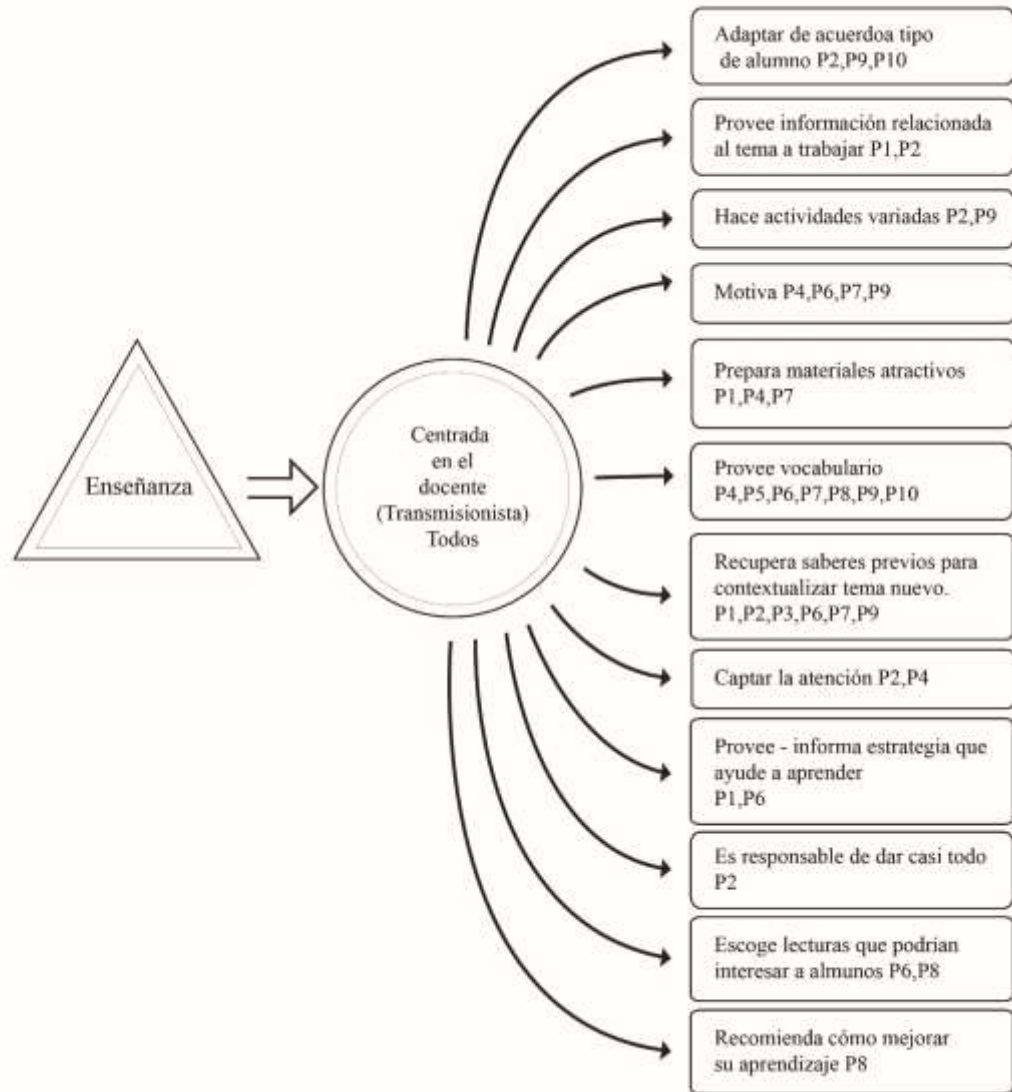


Figura N°3: Esquema que resumen las concepciones sobre la enseñanza

En la figura 3 se aprecia que las concepciones sobre la enseñanza están principalmente relacionadas a actividades como proveer información o materiales que ayuden a leer, a actividades que ayuden a recuperar saberes previos y a actividades que ayuden a motivar a los estudiantes cuando van a leer

Lo expresado por los docentes refleja un enfoque netamente transmisionista y una percepción errada sobre el rol del alumno en el proceso de aprendizaje. Asumen al alumno como un personaje desprovisto de saberes que puedan ser útiles para construir el conocimiento. Aun cuando los docentes se preocupan por recuperar los saberes previos de los alumnos, estos no los usan para ayudar a integrarlos sino más bien como una fuente de motivación, la cual la consideran necesaria para lograr el aprendizaje deseado. El énfasis que se hace sobre la motivación tanto en la que el alumno pueda tener como en la que los docentes puedan generar está relacionada al éxito o fracaso del rendimiento lingüístico (Martínez, 2001). Martínez (2001) afirma: “a mayor motivación, se manifiesta un mayor aprendizaje” (p.3)

Creencia sobre estudiantes

Un aspecto recurrente en todos los participantes es el de considerar al alumno como una persona desprovista de saberes a cual se le debe proveer el conocimiento. Este conocimiento puede provenir del docente o del libro de texto a leer. Este conocimiento puede ser el vocabulario, o ideas que puedan extraerse de las preguntas sobre el texto ó el texto mismo.

Creencia: alumno desprovisto de saberes (Tabula rasa)

P1: “Creo que lo importante es lo que llamamos la metacognición. Enseñarle al alumno cómo tiene que aprender ¿no? Eso es valioso en el profesor, ayudarle al alumno, nadie sabe cómo aprender, menos un niño...”.

P1: “Nosotros los adultos, podemos saber, los docentes de repente lo podemos saber porque lo hemos estudiado y hemos ido descubriendo. Todas estas..., pero un alumno, nadie le dijo cómo tiene que aprender. O cuál es la manera más fácil de aprender. El profesor está en la capacidad de determinar qué puede ayudar al alumno a aprender porque está en contacto con el alumno, ve cómo va aprendiendo. Ve que es lo que funciona mejor con el alumno”.

P3: “De repente alguna...les hablo un poco sobre el tema o les pregunto a ellos qué saben del tema, entonces cuando ya empiezan a hablar que “sí, sí, yo sé esto” ósea veo que han oído algo ¿no?...del tema, entonces, o que saben algo del tema, conocen el tema, entonces... sí, ya les voy diciendo vamos a leer sobre eso y en fin...”.

P4: “...Por eso es tan importante también hacer una buena introducción ¿no? para que ya este envuelto en el tema y ya...ya sabe de qué se va a tratar la lectura de alguna manera”.

Los docentes entrevistados demuestran lo que Pozo et. al., (2006) señalan como “el legado de una doble herencia”. Los autores señalan que las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza son una herencia cultural, resultado de la organización de actividades de educación y transmisión del conocimiento. Ortega y Gaset (1940 citado en Pozo et al, 2006) indica que esa herencia nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad. Estas creencias demuestran que todavía las propuestas teóricas en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje y por ende a como se visualiza a los alumnos distan de las prácticas educativas observadas en este contexto. Así mismo, lo que se observa es que más bien se concibe al alumnado como aquel que todavía se encuentra en una etapa infantil, teniendo en cuenta sus conocimientos, competencias cognitivas y sus aprendizajes previos ya que el planteamiento de clase se enfoca en la utilización algo mecánica de los procedimientos a seguir. No se considera posible aplicar y/o desarrollar procedimientos de mayor complejidad intelectual como los que implica el pensamiento crítico, estratégico y reflexivo (Monereo, 2009).

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza que los docentes ponen en práctica son muchas ya que consideran que el aprendizaje sucederá solo si el docente se desempeña bien en su rol transmisor. Entre las más importantes, está la de adaptar la clase y materiales de acuerdo al tipo de alumno (P2, P9, 10), la de asociar lo leído con algo familiar (P1, P2) o la de captar la atención de los alumnos con una introducción interesante (P2, P4). Así mismo, consideran una estrategia de enseñanza el dar recomendaciones o ideas generales que puedan recuperar saberes provistos por los mismos docentes en clases anteriores (P1, P2, P3, P6, P7, P9), de modo que estos le sirvan para la actividad de clase programada para esa sesión, por ejemplo, una actividad de lectura.

Estrategia: Adaptar la clase según el tipo de alumno

P2: “Porque las personas introvertidas a veces están forzadas, se sienten forzadas por el profesor, hacer un tipo de actividad que no les gusta, entonces no sólo los desmotiva sino también se fastidian porque tú...porque tú les pides que salten, que brinquen, que jueguen. Yo creo que eso... hay que respetar, ¿no? La personalidad de tu alumno y su estilo...”

P9: “Yo siempre me adapto al grupo. Hay grupos que son muy rápidos entonces hay cosas que tú las testearas muy rápidamente y dices: “esto es pan comido”

Entonces...vas...porque con cada grupo de alumnos...tú tratas de llegar lo más lejos que puedes... ¿no?”.

P10: “Mi tipo de enseñanza,... estrategias...de repente adaptar las actividades a sus necesidades, ¿no? porque también los grupos no son iguales. Hay grupos, por ejemplo, que son que les gusta aprender digamos eh, de una manera más física, por ejemplo. Y se ve, ¿no? en adolescentes a veces el total physical response.”.

Creencia sobre enseñanza

Todos los docentes manifiestan un marcado enfoque en su rol transmisionista y proveedor de conocimiento. Los docentes asumen que sus alumnos son el centro de atención desde la perspectiva tradicionalista en donde se le considera como un papel en blanco. El docente se considera a sí mismo como el emisor, el especialista de la materia y el responsable de encontrar los medios para lograr que el alumno aprenda lo que el docente ya sabe. Estas creencias se manifiestan en su comportamiento al conducir la clase

P2: “Yo si trato...me angustia más bien, cuando veo que no llego a alcanzar la respuesta que tengo en mente, pienso ¿qué elemento se me está escapando? Trato de ver en la teoría, trato de ver más en el salón, trato de indagar un poco que hicieron el ciclo anterior, que les gustaron y trato de implementar eso en mi propio estilo, ¿no?”.

P6: “van a necesitar de más apoyo, que la persona que les enseña, de repente recurra a más estrategias, ¿no? hasta que encuentre la que finalmente le es provecha a esa persona, ¿no?”

P6: “y en el otro lado sería una guía. Claro, en el otro vas a necesitarlo. ¿La guía sobre qué específicamente? O regularmente digamos. Sobre lo que es .netamente vocabulario”.

P10: “Estos que quieren aprender a no pasar el tiempo, pero como que no le dedican mucho tiempo. Entonces depende del talento del profesor para aprender. Claro, en ese caso, por ejemplo, tú te refieres, es ese grupo se refiere a adultos, de repente adolescentes, niños. Yo diría adultos, adultos...que es más que nada mi campo”.

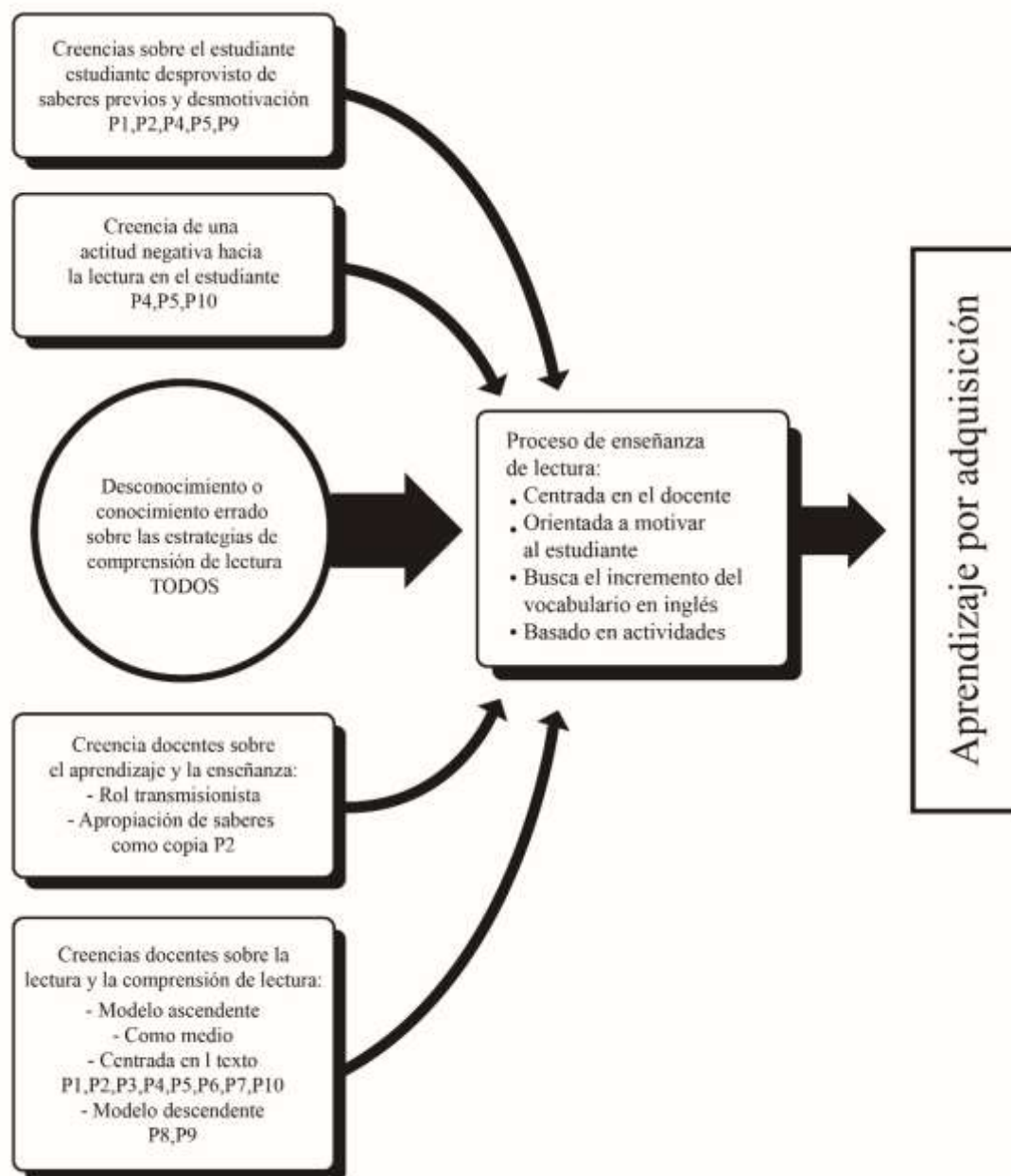


Figura N°4: Creencias de los docentes y el efecto sobre su práctica pedagógica de lectura en inglés como lengua extranjera.

En la figura 4 se resume cómo las creencias docentes sobre el estudiante, la lectura y la actitud hacia ella, el aprendizaje y la enseñanza, así como el conocimiento, falta de éste, o un conocimiento errado afecta el proceso de enseñanza haciendo que este esté centrado en el docente quien considera que el aprendizaje se logra por adquisición y a través de un enfoque transmisionista.

Los docentes manifiestan convencidos que para que sus alumnos aprendan, ellos deben asumir con responsabilidad su rol transmisionista, a través de clases básicamente magistrales las que deben ser cuidadosamente preparadas teniendo en cuenta todo aquello que pueda facilitar el aprendizaje. Esto se asemeja a un enfoque conductista, que consideran que el aprendizaje es un resultado condicionado por factores externos, en el que la mente incorpora una copia de la realidad (la realidad provista por el docente); el aprendiz asume un rol pasivo, en tanto que el aprendizaje debe ser impulsado por el ambiente, para que se den asociaciones entre los estímulos propuestos por el docente y sus respuestas (Valle, Núñez, Rodríguez, & González-Pumariega, (2002). Es por ello, el énfasis de los docentes en preparar sus clases y guiarse solo por esta programación en el desarrollo de su clase, de modo que los estudiantes hagan solo las actividades planificadas.

Rol docente

Los docentes señalan que una de sus funciones principales es el de proveer, lo cual está muy ligado al modelo transmisionista de enseñanza. Los docentes asumen que deben proveer vocabulario (P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10), dar estrategias (P1, P6, P8), provocar interés en la lectura (P6, P8), identificar en qué forma los alumnos que no tienen tiempo para estudiar podrían aprender (P8), verificar si están comprendiendo (P5, P4) y escoger la lecturas que podrían motivar a los alumnos (P7).

Rol docente: Proveer vocabulario

P5: “Digamos, el profesor de alguna manera puede dar algunas pautas al principio o...digamos...si el alumno quiere saber algo del vocabulario...”

Rol docente: Dar estrategias

P1: “Entonces una vez que tú has detectado, lo ideal es que inmediatamente al alumno se le dé la estrategia para que él pueda comenzar a aplicarla en la siguiente actividad....O en las actividades que se realicen ¿no? Entonces el alumno se va familiarizando con la estrategia y automáticamente su cerebro comienza a aplicar la estrategia”.

Rol docente: Escoger lecturas que podrían motivar alumno

P7: “Una forma, por ejemplo como docentes ¿no?...para animar a los jóvenes a...que se interesen en la lectura es...tratar en lo posible de...escoger temas afines a ellos ¿no?”

Evidencia de estar desempeñando bien su rol

Según el punto de vista de los docentes, éstos saben que tienen una buena performance, que están enseñando bien cuando ven que los alumnos se muestran motivados, que disfrutan la clase (P1, P4), que encuentran la clase amena e interesante lo cual los lleva a conectarse con la lectura (P4, P6, P9), a hacer preguntas, y a responder otras. Por otro lado, consideran como indicativos los resultados en las evaluaciones tanto durante la clase (P2, P4, P5, P9) como aquellas que se dan en las evaluaciones finales del curso (P2, P6, P7, P10).

Evidencia de que están enseñando bien: retroalimentación de alumnos

P6: "...pues ser a través de los ejercicios que les estas dando ¿no? ósea, si tú ves que la mayoría no está respondiendo es porque algo pasó, algo no hiciste bien, ¿no? Pero si la mayoría te está respondiendo... estás trabajando bien..."

Evidencia de que están enseñando bien: performance de alumnos e interés de los alumnos.

P7: "Entonces ahí como que se combinaba también con un poco de...primero de speaking (expresión oral) y luego de writing (expresión escrita)...Y salió muy bonito, escribieron muy bien...y estaban muy interesados en el tema...entonces...me...ahí me di cuenta, por ejemplo, que esa había sido una sesión exitosa de lectura ¿no? Que había sido amena, que había sido interesante...Y había funcionado muy bien..."

P5: "¿Cómo te das cuenta que estas enseñado bien? Eh...si después de...De la lectura... Digamos, ¿no?...la idea es tener una discusión en base a...bueno...discusión...me refiero a...Claro...Un debate en base a... ¿no?...al texto...y si veo que están interesados en... ¿no?...En la discusión, es que les ha gustado..."

Evidencia de que están enseñando bien: resultados en evaluación

P6: "... bueno, a veces los alumnos te ayudan con su actitud, con su, claro con la respuesta inmediata, ya, a veces te ayudan a veces..., no siempre los adultos no mucho, tal vez los más jóvenes sí,...los adultos no mucho,...de repente pues con los resultados...por eso, es importante la evaluación..."

Las concepciones y creencias que los docentes tienen sobre la enseñanza influyen en la manera como ellos actúan. Las acciones observables que se manifiestan durante las clases visitadas están enmarcadas en las concepciones señaladas por Biggs (1989). Este autor contempla tres concepciones de enseñanza. La primera es la cuantitativa, la cual se

caracteriza por la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimiento y en la que el eje de referencia es el contenido por lo que se espera que un buen profesor domine su asignatura y pueda transmitir eficazmente su conocimiento. La segunda es la institucional, la cual considera la enseñanza como una dirección eficaz, tanto de los recursos de enseñanza como de los estudiantes. Esta concepción estipula la importancia de la orquestación eficaz de las destrezas de enseñanza. La tercera es la cualitativa, en la que el docente debe saber cómo comprometer a los estudiantes activamente en actividades de aprendizaje adecuadas. El mismo autor señala que estas concepciones son superficiales en el sentido de que no lograrían un aprendizaje plenamente significativo por lo que el sentimiento de autoeficacia del docente se vería afectado. El sentimiento de autoeficacia es aquel que indica cuán capaces se sienten para ejecutar las tareas de enseñanza y para generar el aprendizaje en los estudiantes (Rodríguez, Nuñez, Valle, Blas, y Rosario, 2009). El desempeño profesional de los docentes señalados en este estudio va de la mano con el perfil de autoeficacia que ellos tienen. La autoeficacia percibida por los docentes se manifiesta en su extrema preocupación por alcanzar los objetivos planteados por los directivos que dirigen los centros educativos donde los docentes ejercen su profesión. Se centran en mejorar las estrategias de enseñanza, creyendo que la responsabilidad y éxito del aprendizaje depende exclusivamente de ellos.

Concepciones y creencias del proceso de lectura en inglés

La definición preponderante es la de que es un medio para alcanzar diferentes objetivos. Entre ellos está el de acceder a información (P3, P4, P6, P7, P9), aprender gramática (P4), aprender vocabulario (P4, P5), aprender canciones en inglés o cualquier otro tema (P1, P4), entretenerse (P3), o reforzar habilidades comunicativas (P4, P5). Para otros, la lectura es un medio para adquirir conocimiento del mundo a través del aprendizaje (P3, P5, P8, P9), para aprender inclusive el idioma que están estudiando (P4, P5, P8), o para actualizarse sobre temas (P1). Otros conceptos son los de ser una actividad que se hace de manera silenciosa e individual (P1, P2, P6, P8), que desarrolla esquemas mentales (P9), y que requiere entrenamiento (P10). Por último, algunos docentes consideran que la lectura no está valorada (P9) o la definen como un texto (P10). Sólo un docente mencionó que era una actividad pasiva, entendiéndose como una actividad sin mayor acción (P10). Las siguientes viñetas muestran algunos ejemplos:

Definición: medio para aprender gramática y vocabulario

P4: "...porque...bueno tienes el tema que no sólo estas aprendiendo a leer, ¿no? ...estas aprendiendo también estructuras gramaticales...Y a la par que vas leyendo. Vas adquiriendo vocabulario, ¿no? Siempre hay vocabulario nuevo de repente".

P10: "Es lo que yo le digo a los alumnos, una de las mejores maneras de aprender y mejorar su conocimiento de la lengua es leyendo. Porque solamente por lectura, van a ustedes en mayor cantidad que viendo una película ¿no?".

Definición: medio para acceder a información

P6: "¿Qué es lectura? Lectura es....acceder a información, ¿no?.. De manera escrita yo accedo a cualquier tipo de información a través de la lectura, ¿no?"

Definición: actividad que se hace en silencio y de manera individual

P2: "Creo que la actividad se relaciona más a leer en silencio o que leas para ti o en voz alta pero para ti".

Definición: Actividad que requiere entrenamiento

P10: "Porque no es habilidad innata tampoco... es como un entrenamiento. Bueno... es como parte de un ejercicio ¿no? Como que uno ejercita el... no sé si el cerebro o mente. Porque todo en la vida es ejercicio ¿no? Claro... labor de lectura es todo un proceso de ejercicio ¿no?"

Definición: No es valorada

P9: "Tiene un mal "marketing"...un mal...O sea...está un poco...mal marketeada...devaluada...está un poco devaluada últimamente".

Definición: Actividad pasiva

P10: "Bueno... la lectura no es eh... digamos, es algo pasivo en realidad, ¿no?...no es como, por decir como hablar, por ejemplo,...".

Requerimientos para la lectura en inglés

La lectura al igual que cualquier otra actividad necesita cumplir ciertos requerimientos para ser realizada. Los docentes entrevistados señalaron que se debe motivar haciendo interesante la presentación de la lectura a trabajar (P2, P4, P5, P6, P7, P9, P10), escogiendo texto cortos (P3, P7), y asegurándose que los alumnos sepan por lo menos el vocabulario básico (P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10). Así mismo, consideran que es necesario identificar el nivel de idioma o de procesos cognitivos para definir qué

tipo de preguntas y nivel de dificultad serán planteadas (P2, P9, 10). Por otro lado, es necesario que el alumno se concentre cuando lea (P1).

Requerimiento: texto corto y afín a los intereses de los alumnos

P3: "...cuando hay una clase que tiene una lectura... trato de que el texto sea interesante para los alumnos, a veces es difícil, pero trato en la medida que se pueda...para motivarlos a que lean, porque muchas veces los alumnos,... uno, no les gusta leer...dos, están cansados. Entonces, darles un texto largo puede ser a veces desmotivante."

Requerimiento: hacer que el tema se haga interesante

P10: "...aquí también depende como uno haga el tema interesante, porque la lectura también necesita motivación..."

Requerimiento: El alumno debe concentrarse

P1: "Es en este caso es el alumno el que tiene que demostrar la capacidad de concentración para poder entender lo que está leyendo y....poder comprender y entender lo que está leyendo..."

Requerimiento: Seleccionar textos de acuerdo a nivel de idioma y de procesos cognitivos desarrollados

P2: "...O que un texto significa contesten diez preguntas, verdadero, falso con las mismas estrategias, ¿no?...hay diferentes estrategias para los diferentes niveles de...no sólo de idioma sino también de otros procesos cognitivos ¿no? Porque tú sabes que hay superiores, inferiores, no puedes pretender que el alumno haga una teoría si todavía está recién en una etapa de captar la idea general por ejemplo..."

En la figura 5 se resume la concepción que el docente tiene sobre la lectura. Se puede apreciar que el concepto más común es el de medio a través de cual se puede realizar diferentes actividades o aprender diferentes cosas. Durante el intento de definir la lectura emergieron expresiones que mostraban la valoración hacia ésta así como actividades o requerimientos relacionados al proceso lector. También se menciona los requerimientos que se deben tener en cuenta para poder desempeñar el rol del lector el cual se ve restringido a una posición pasiva y limitada al empleo de habilidades cognitivas de bajo nivel como el de extraer información denotando el desconocimiento de lo que realmente se requiere para llevar a cabo la lectura.

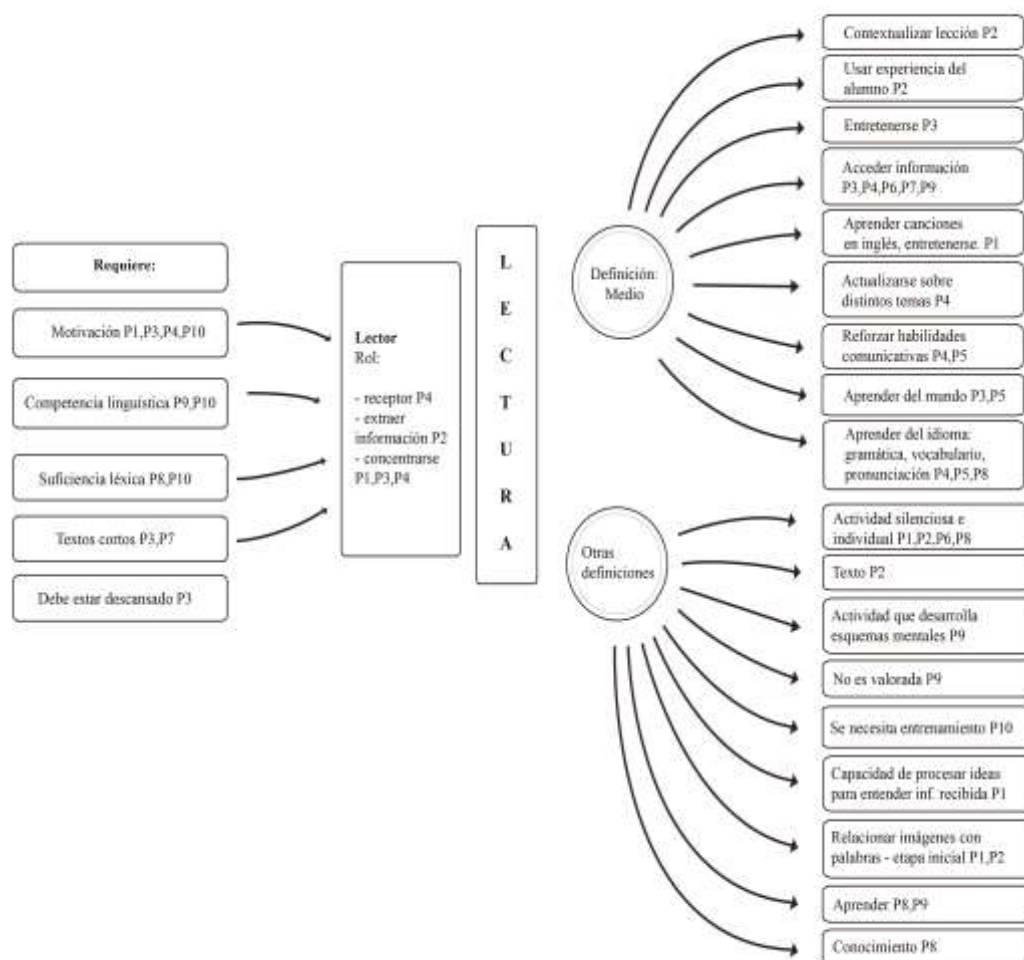


Figura N° 5: Esquema que resume la concepción que los docentes tienen de lectura y de los requerimientos que se necesitan para llevarla a cabo.

En un contexto institucional, el principal interés de los docentes de inglés es capacitar a los estudiantes para comunicarse de manera verbal o escrita o para que satisfagan los requerimientos planteados por universidades extranjeras como parte de su proceso de postulación. En dicho contexto el desarrollo de habilidades comunicativas se enmarca en el contexto presentado por las lecturas las que sirven de introducción a los contenidos gramaticales, lexicales y funcionales. Este escenario ayuda a entender el porqué de la falta de preocupación por desarrollar la competencia en la lectura. El uso más próximo de la lengua extranjera es el de comunicarse verbalmente o de manera escrita. El desarrollo de estas habilidades, no considera una prioridad acceder a la sociedad del conocimiento (Claux y La Rosa, 2004) a través de la lectura y por esa razón no explota al máximo los textos que forman parte del material que se usa en clases. Por

otro lado, se asume que los estudiantes ya cuentan con las habilidades y estrategias necesarias, por lo que la mayoría de los docentes define a la lectura como un medio para lograr alcanzar un objetivo, ya sea personal, laboral, o amical. Los docentes se centran en el producto final antes que en el proceso, razón por la cual no indagan más sobre cómo mejorar la comprensión de lectura, por ejemplo.

Rol del lector

El que los docentes identificaron fue el de concentrarse durante la lectura, de ser los que deben extraer la información del texto, de ser receptores de la información así como tener el rol principal.

Rol: principal y concentración

P1: “Si hablamos meramente de la lectura, el rol del lector es el principal, ¿no?”

Es en este caso el alumno el que tiene que demostrar la capacidad de concentración para poder entender lo que está leyendo y poder comprender y entender lo que está leyendo”.

Rol: Concentración

P3: “El rol del alumno...bueno, él debe, digamos, que debe meterse en lo que está leyendo ¿no? Sí...tratar de... de zambullirse en el texto...”

Rol: Receptor y concentración

P4: “Como receptor de repente, ¿no? ...de la información... receptor de información.... la cosa es que también, el tema de la concentración es bien importante...”.

Evolución de la lectura: buen lector

En relación a lo que los docentes entienden por buen lector, muchos indican que es aquel capaz de resolver los ejercicios propuestos por el texto el cual en general plantea responder preguntas de comprensión literal y de vocabulario (P1, P2, P5, P6, P9). Otro grupo lo define como aquella persona que está motivada a leer; esta motivación está relacionada a sus intereses (P7) y su gusto por leer (P5, P7, P8) así como su disposición para hacerlo. Un tercer grupo señala que es aquel que comprende lo que lee y que puede aplicar o utilizar lo que ha comprendido (P2, P3, P7). Un cuarto grupo, considera que es aquella persona que tiene un hábito de lectura (P4), y que lee desde temprana edad (P9). Un quinto grupo, señala que es aquel que evidencia comprensión o entiende el mensaje (P1, P4) y que demuestra curiosidad buscando información para profundizar más sobre algún tema (P3, P5). Adicionalmente, se menciona que tiene amplio vocabulario (P6,

P10) y que puede integrar lo leído a su conocimiento (P2, P7). Las siguientes viñetas muestran lo expuesto.

Definición de buen lector: Aplica lo que aprende

P2: “Bueno, buen lector es aquel que puede aplicar y usar de alguna manera lo que...la información recibida, ¿no? Yo no creo que un buen lector es aquel que acumula la mayor cantidad de libros leídos. Sino más bien que aplica lo que aprende... ¿no?...esa información”.

Definición de buen lector: Incorpora la información, la hace útil

P3: “Un buen lector...es la persona que puede hacer de cualquier texto algo útil ¿no? No solamente a mí me gusta leer este tipo de libros y yo solo leo esto, sino que lo que caiga en mis manos tiene cierta utilidad....Y creo nuevamente que un buen lector es aquel que incorpora la información ...así sea chiquita..”

Definición de buen lector: Tiene un hábito

P4: “Un buen lector.es alguien que lee continuamente, ¿no? Que ya tiene un hábito”.

Mal lector

De acuerdo a los docentes entrevistados, el mal lector es aquel que evita leer o abandona una lectura (P3, P4, P7), lo cual podría estar relacionado a que no le gusta leer (P3, P6). Tampoco atiende lo que lee o comprende lo que podría originar que no responda a preguntas o las responda mal (P3, P4, P5). Así mismo, se indica que no tiene capacidad léxica (P3, P5) ni una suficiente capacidad sintáctica (P6, P10). También se señala que es la persona que no está bien entrenada (P10) y que no puede imaginarse lo que lee (P8). Las siguientes viñetas muestran algunos de los puntos mencionados:

Definición de mal lector: Se enfoca en saber el vocabulario

P5: “si te hacen más preguntas, ¿no? más de lo normal digamos...En base a cada palabra, ¿no? Entonces, de alguna manera te das cuenta que no están...leyendo bien, que no están leyendo el contexto, sino están solamente leyendo la palabra porque eso no, al final no, no te va...no vas a quedarse con la información, ¿no? Solamente las palabras, ¿no?”.

P3: “...pero de repente el que no lee bien es el alumno que está todo el tiempo buscando el significado de las palabras, que quiere la traducción”.

Definición de mal lector: No le gusta leer

P3: “En realidad, de repente el mal lector... el mal lector es una persona que quizá no le gusta leer, entonces encuentra la actividad aburrida. Son esas personas que por ejemplo de repente hay una película que tiene un libro ósea mejor dicho, alguien... del libro se hace una película, entonces estas personas te dicen “no, yo no voy a leer el libro, yo veo la película” Entonces, claro, se quedan con esto que es un poco inmediato”.

Definición de mal lector: Abandona la lectura

P7: “El lector que no es bueno es una persona que dice: “ay, no entiendo...me da sueño...no quiero leer”...Y no...y no busca ninguna alternativa...”

Definición de mal lector: Alguien que tiene poco entrenamiento

P10: “No sé si decir mal lector...el poco entrenado, claro...el poco entrenado...O encuentra la información, lo hace de una...más lentamente; le va a costar más”.

Definición de mal lector: No puede imaginar lo que lee

P8: “Uno...uno...no tiene la...como te explicaba antes...uno no tiene la digamos...la...el proceso ¿no? ...de leer, entender e imaginar...”

La figura 6 resume los resultados encontrados sobre las concepciones del buen y mal lector. Los criterios que resaltan las diferencias se refieren a la motivación, la capacidad léxica, la práctica de la lectura desde temprana edad, los saberes previos, el involucramiento con la tarea de lectura, los procesos o estrategias durante la lectura y la autonomía en la lectura.

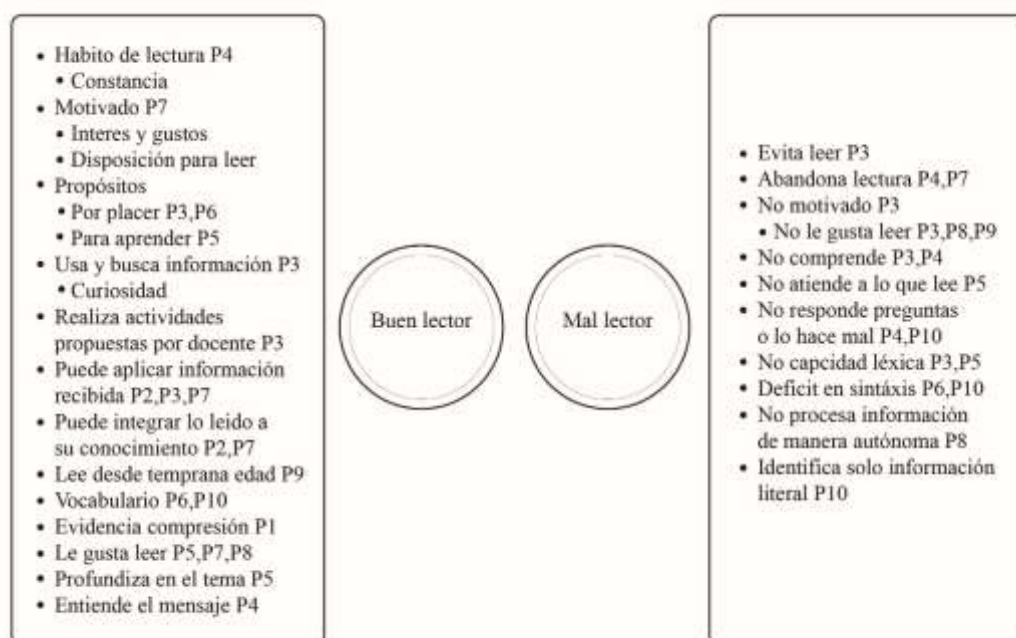


Figura N°6: Esquema que resume las diferencias entre buen lector y mal lector

Las concepciones y creencias respecto al buen lector, al mal lector y el rol que le corresponde en cualquiera de los casos están enmarcadas en una falta de conocimiento, conocimiento incompleto o errado sobre lo que es la lectura, comprensión de lectura o las estrategias requeridas para comprender lo que se lee. Los docentes ven su rol como el de trasmisor de información, por lo tanto, inevitablemente ven al estudiante con un rol receptor, caracterizado por su pasividad. Es posible que esta falta de conocimiento o conocimiento errado de parte de los docentes tenga sus orígenes en el mismo hecho que los docentes no han desarrollado la capacidad metacognitiva que les permita llevar a cabo una lectura comprensiva en donde sigan un proceso de regulación para ajustar la comprensión mientras leen (Claux y La Rosa, 2004)

Diferencia entre lectura en castellano y lectura en inglés

Considerando que nuestra lengua materna es el castellano, los participantes manifestaron algunas diferencias entre aprender a leer en castellano y aprender a leer en inglés. Para ellos es más fácil aprender a leer en castellano porque se aprende en el contexto en donde el idioma es hablado (P4, P5). Ese mismo contexto permitiría que el aprendizaje sea más autónomo y por lo tanto más natural (P1, P3, P5, P6), y facilitaría ir más allá de la lectura superficial (P5). Sin embargo, también tienen en cuenta algunas desventajas como el hecho de que no existe un hábito de lectura (P8, P10), lo cual también se vería reflejado cuando se aprende a leer en inglés.

En cuanto a leer en inglés los entrevistados indican que los alumnos muestran una excesiva preocupación por entender el vocabulario (P3, P5, P8), al punto que desvía su atención de otras informaciones dadas por el texto. Esto, según los docentes, sería un recurso de los alumnos para tener una idea de lo que se trata el texto (P2, P10) y así resolver las preguntas que les proponga el texto o el docente. Sin embargo, los docentes también sienten que deben guiarlos para entender el vocabulario (P4, P6, P8, P10)) ya que consideran que es un factor importante para comprender el texto (P6, P7, P8, P9, P10). Por otro lado, también se tiene en cuenta el nivel de dificultad de la gramática aunque no con tanto énfasis como el del vocabulario (P2), ya que la gramática que se usa en los textos está de acorde con el nivel de competencia hacia el cual el curso está dirigido. Finalmente, también expresan que la lectura se usa para practicar pronunciación (P6) o que no se hace por placer (P2, P6).

Leer en castellano: Necesidad innata

P1: “el leer en castellano es una necesidad innata del cerebro humano, entonces como necesidad es lo mismo que aprender un.....el primer idioma...La necesidad que tiene el niño de poder comunicarse”.

Leer en castellano: Más fácil por ser lengua materna

P5: “Diferente, digamos cuando es tu lengua materna, ¿no? Es algo mucho más fácil porque ya, ¿no? ya lo manejas...es algo natural...”.

Leer en inglés: Excesiva preocupación por entender el vocabulario

P6: “Claro, en el otro (idioma) vas a necesitarlo ¿La guía sobre qué específicamente? Sobre lo que es netamente vocabulario, que de todas maneras influye en la comprensión pues, ¿no?...Si, si básicamente, un vocabulario que a veces se extiende, que digamos no es solamente una palabra, ¿no? Sino una expresión”.

P5: “Digamos...cuando lees en otro idioma, ¿no?...la persona se enfoca más en saber exactamente cada palabra y la buscan en un diccionario.”.

Leer en inglés: Entender el vocabulario como recurso para entender el texto

P10 “... Acá en el Perú, un contexto, traduciendo. Eso sí, tienden a traducir, ósea... no porque sea obligatorio sino que es... el recurso inmediato...”.

Leer en inglés: Docentes ayudan a entender el vocabulario por considerarlo necesario para entender texto

P4: “...entonces, tú en una clase de Reading Comprehension, de comprensión de lectura, priorizas la enseñanza del vocabulario...para que puedan entenderlo bien. Chequeamos si es que hay algunas cosas de gramática que no saben, pero normalmente no es el caso, ¿no? Porque los textos vienen según la gramática que se está enseñando, ¿no? Por ahí una que otra pregunta pero no...”

Leer en inglés: No se lee por placer sino por necesidad

P5: “Digamos...cuando lees en otro idioma, ¿no?...la persona se enfoca más en saber exactamente cada palabra y la buscan en un diccionario. No leen por placer, digamos, a la lectura...”.

P6: “...con toda esta tecnología el chico no quiere leer, ósea y menos ese placer de coger el libro, ¿no? Entonces lo que tú tienes que hacer...”.

P2: “Más porque en la universidad tienes tanto por leer, que no necesariamente es porque te gusta, por placer...sino porque tienes control de lectura”.

En la figura 7 se presenta el resumen de las concepciones que comparan la lectura en castellano como lengua natural y en inglés como lengua extranjera. Resalta la creencia de que aprender a leer en castellano como lengua materna sería más fácil para los estudiantes. Sin embargo, esto no siempre ocurre por la falta de hábito de lectura, así como, la pobre valoración de la lectura. Con respecto al inglés, se resalta la adquisición del vocabulario como requisito indispensable para la lectura, lo que guía la práctica docente hacia el propósito de lograr el incremento del léxico en inglés.

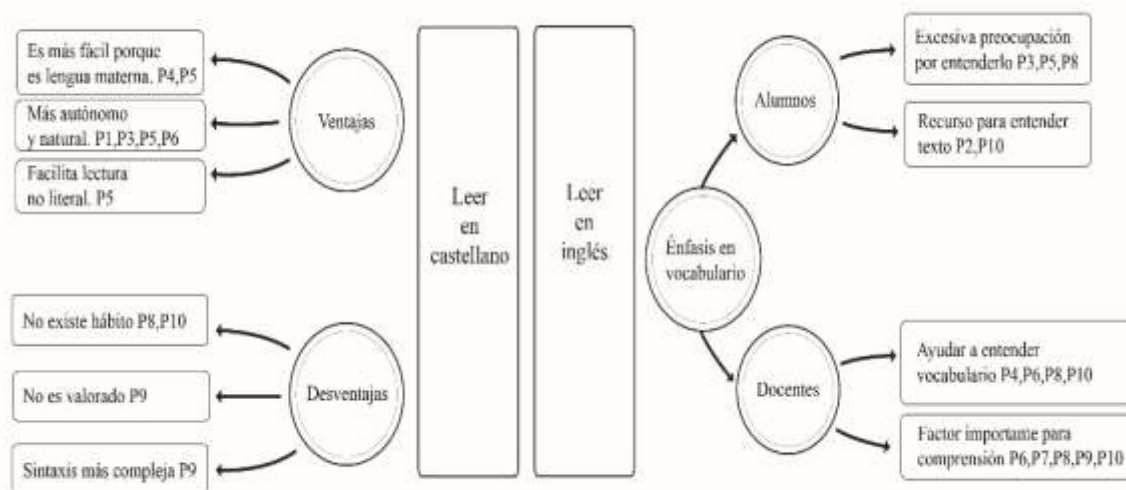


Figura N°7: Esquema que resume las diferencias entre leer en castellano y leer en inglés según los docentes entrevistados.

La similitud o diferencia de leer en castellano o inglés no sería notoria si solo se transfiriera las habilidades adquiridas en la lectura de una lengua a otra. El hecho de que las dos lenguas tengan el mismo alfabeto también debería ayudar a transferir dichas habilidades. Sin embargo, al ser el inglés una lengua extranjera no se puede contar con la misma exposición que se tiene a la lengua materna. De igual manera, el proceso que implica la lectura en un idioma no es el mismo en el segundo. El proceso de lectura en un segundo idioma no cuenta con los mismos recursos lingüísticos, ni con los mismos antecedentes culturales y sociales que pueden ayudar al estudiante a comprender lo que

lea, Carrell y Grabe (2000 citado en Yildiz (2009) Por otro lado, la importancia que se le da al vocabulario para poder asegurar la comprensión de un texto denota un conocimiento superficial de los verdaderos requerimientos para lograr una comprensión de lo que se lee.

Creencias sobre la lectura en inglés

Esta sección agrupa las creencias de los docentes de inglés sobre qué es lectura y qué aspectos están relacionados con esta.

Una de las concepciones más populares entre los docentes entrevistados es que la lectura es un medio para llegar a un fin entre los que se encuentran en primer lugar el leer para acceder a información de cualquier tipo (P3, P4, P6, P7, P9), para aprender vocabulario sea directa o indirectamente (P4, P5, P8) y para practicar o presentar la información que se requiera cuando se quiera trabajar alguna otra habilidad, por ejemplo, para reforzar habilidades comunicativas (P4, P5).

Un segundo grupo la define como el proceso de decodificación, entendida como la identificación por parte del lector de la palabra escrita o parte de ella para pronunciarla de la manera correcta (P6). Esta decodificación podría llegar a acceder a la identificación del significado de las palabras ya sea por la ruta léxica o la ruta fonológica (Cuetos, 1998).

Otro grupo de docentes indica que es una actividad que se desarrolla de manera individual y en silencio (P1, P2, P6, P8). En las siguientes viñetas se ejemplifica las creencias mencionadas.

Definición: Medio para acceder información

P2:” Lectura es....acceder a información, ¿no?.. De manera escrita....yo accedo a cualquier tipo de información a través de la lectura, ¿no?”

Definición: Medio para aprender vocabulario

P4:”Digamos...pero... es la mejor forma de...eh... aprender más vocabulario, ¿no?”

Definición: Medio para adquirir vocabulario, repasar gramática, como tema de conversación.

P7:”... lectura es, adquirir un montón de cosas, ¿no?...vocabulario, repasar la parte gramatical que se ha hecho, conversar, ¿no? porque ni bien lees...y luego hablas de eso...entonces en verdad las actividades de lectura son bien ricas, ¿no?”

Comprensión de lectura

Un primer aspecto que se indagó fue la concepción de los docentes sobre comprensión de lectura. Como resultado se encontró que un grupo explicó comprensión de lectura que es entender la idea principal de lo que se lee (P3, P4), mientras que, otro grupo manifestó que significa poder contestar preguntas de comprensión propuestas en los ejercicios que trae el texto (P1, P2, P5, P6, P9, P8); estos ejercicios piden contestar preguntas de verdadero /falso, preguntas literales, preguntas de asociación, o preguntas de comprensión general y obtener la idea principal. Otros definen la comprensión de lectura como el poder generar otros conceptos (P7, P9, 10), consecuencia de haber profundizado en el tema. También la definen como una actividad pasiva (P10).

Asimismo, otros docentes manifiestan que la comprensión va a depender de varios factores tales como: nivel léxico (P2, P6, P8, P10), motivación (P1, P3, P4), conocimiento previo proporcionado por el docente (P1, P4) o aquel que tenga el alumno (P6, P7, P8, P10), de habilidades innatas (P1, P3) y si se les enseñó a leer apropiadamente (P6, P9). Las siguientes citas muestran lo expuesto.

Definición: Capaz de realizar ejercicios propuestos por el texto

P2: “Yo creo que comprensión de lectura no es que te recites de paporreta el texto, pero que sí tengas clara cuál es la idea principal y cuáles son las ideas secundarias...”

P4: “Que el mensaje llegue, que se entiendan las,...bueno siempre cuando trabajamos una lectura, luego hay actividades de comprensión de lectura, ¿no? Si bien es identificar alguna información específica o esto...ver si comprendiste, ¿no? Respondiendo una pregunta...o haciendo de repente un matching (relación)... (Ejercicio propuesto por el libro) en los textos... mmm son esto, ¿no? Identificar...sí,... partes de la lectura, información...depende, ¿no?...a veces es específica, a veces es tu interpretación”.

Factores: Capacidad léxica

P4: “...va a depender de mi nivel de mi vocabulario, de mi manejo del idioma para ver cuánto voy a entender y cuánto debería entender”

P8: “Eh...más que nada en el...sobre todo en inglés, ¿no? Más que nada en el vocabulario...dependiendo del nivel...Los intermedios...porque en caso de ellos necesitan eso para ser, para avanzar...”. “Bueno...a la...ya lo (el texto) leyeron en silencio...Ya sacaron las palabras...Ya las conocen...y ahora la vuelven a leer...Y de ahí recién... están...creo... en la capacidad de...empezar a comprender...número uno...Y a relacionar la...los hechos que pue...puedan haber leído pero antes sí no conocen el idioma...o si es un idioma nuevo...como es en este caso...Entonces...toda...hasta que no terminan conociendo y entendiendo las palabras...Número uno,¿ no? No pueden entender lo que están leyendo...”.

P10: “La diferencia sería... bueno...solamente que el alumno....no sé...el bagaje de vocabulario y gramática que lo vaya a ayudar a...a comprender los textos porque el proceso es el mismo...”

P6: “Sobre lo que es eh....netamente vocabulario que de todas maneras influye en la comprensión pues, ¿no?...”.

Factores: Conocimiento previo del alumno

P6:” después hemos leído sobre el mar, hemos leído...tenido una lectura muy bonita sobre el mar, entonces si tú sabes sobre el tema... que serían tus conocimientos previos, aunque no sea en el idioma, te va a ayudar a entender. La lectura, va a ser más sencillo para ti entender, ¿no? Tanto sobre el tema, conocimientos previos sobre el tema cómo en este caso, conocimientos previos sobre el idioma”

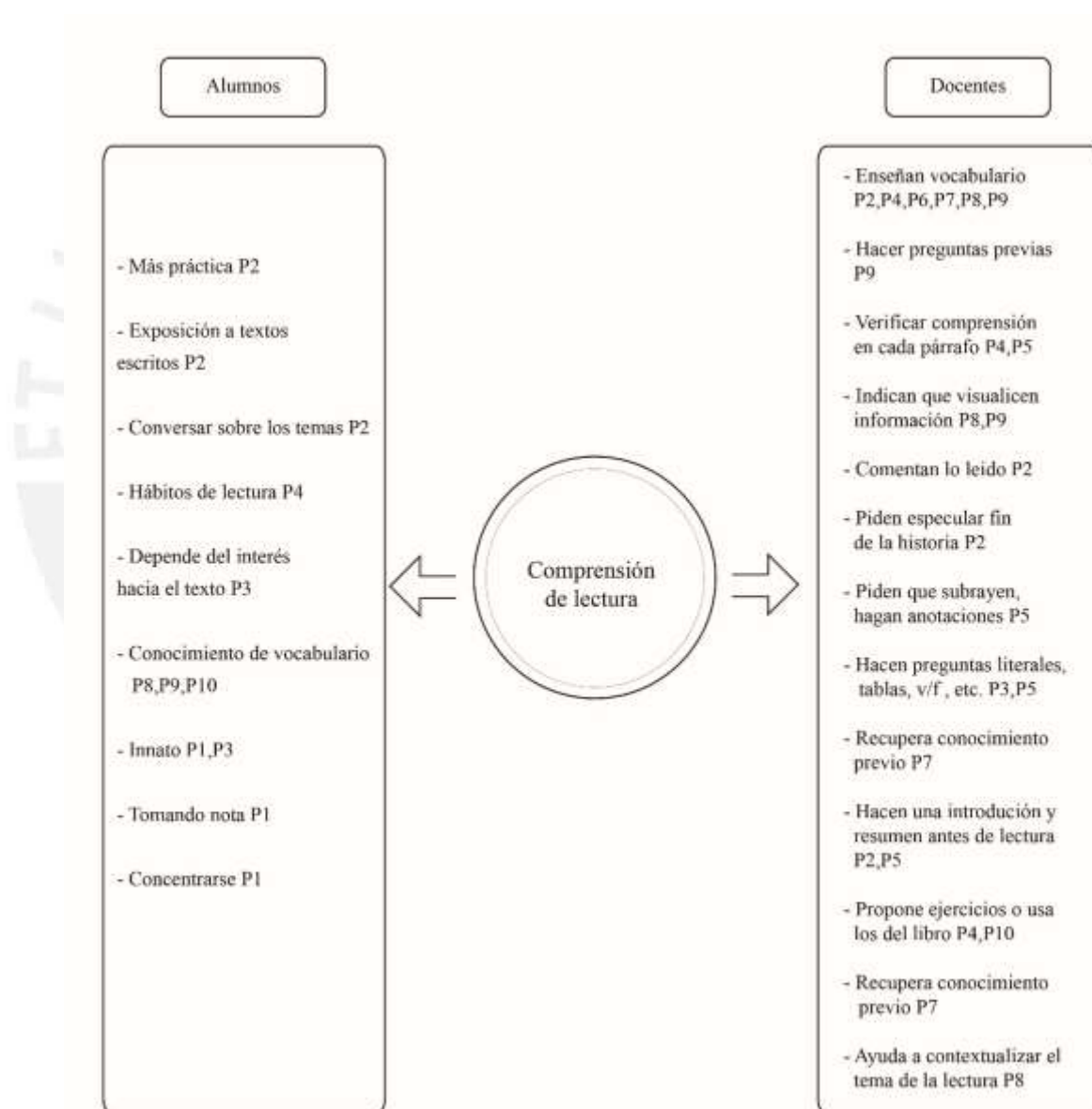


Figura N°8: Esquema que resume lo que se requiere hacer para lograr la comprensión de lectura en inglés de parte de los alumnos y de los docentes.

En la figura 8 se menciona tanto lo que los alumnos como los docentes deben hacer para lograr la comprensión durante el proceso lector. En ambos casos se destaca el énfasis que se da en la adquisición y conocimiento del vocabulario.

Estrategias de comprensión de lectura en inglés

En relación al conocimiento y uso de estrategias de lectura se encontró que los docentes en general no conocen las estrategias de lectura y por lo tanto no las enseñan en sus clases de inglés. Solo un par de docentes mencionó estrategias de apoyo tales como el subrayado (P1, P6), y tomar notas (P1) las cuales eran usadas por ellos más no las enseñaban; manifestaron que serían útil para el estudiante, pero no las enseñaban. Lo mismo sucede con el uso de otro tipo de ayuda tales como cuadros o mapas (P1). Sólo un docente indicó que pedía a sus alumnos usar la estrategia de apoyo de resaltar partes del texto ya que esto ayudaría a comprender mejor el tema (P9). Uno de los docentes mencionó el uso de la estrategia de supresión de selección de ideas principales (P2). Los docentes definen estrategia como una actividad que sirve para desarrollar las habilidades y ante la pregunta de qué estrategias de lecturas conocen se refieren a ellas como las que los docentes usan para ayudar a los alumnos a mejorar su performance. Por otro lado, un docente indica que no se necesita usar ningún tipo de estrategia cuando se lee por placer o cuando los textos son cortos (P6). En cambio sí se usan estrategias cuando se leen textos de corte académico (P6). Las siguientes viñetas muestran lo expuesto.

Definición de estrategia de lectura: Estrategia para enseñar

P6: “Por ejemplo, para mí una estrategia sería, por ejemplo, ayudarlos a encontrar las ideas principales”

P2: “Es una...actividad...es una acción...es una técnica...Es una tarea...que...el alumno utiliza para desarrollar determinada habilidad...”

P4: “Estrategias son actividades que tú traes al aula para que, que te van a ayudar para que tu alumno desarrolle esa... Otra estrategia en la que se debe poner énfasis es en la del vocabulario”.

Estrategias: De apoyo usadas por el docente, pero no enseñadas

P1: “en mi caso...te puedo hablar un poco de lo que yo he usado...es subrayar, por ejemplo, es...podría ayudar a los alumnos, armar cuadros, yo pienso que armar cuadros, mapas, ayudan mucho al alumno a ubicarse y no sólo ubicarse sino que le da al alumno esa necesidad de volver a leer para poder unir ideas...Y de esa manera ir entendiendo de qué trata el texto que pueda estar leyendo, ¿no? Entonces entre cuadros, subrayar de repente son cosas que pueden...ir ayudando al alumno”.

Estrategias: Supresión de selección de ideas principales

P2: “Yo creo que comprensión de lectura no es que te recites de paporreta el texto...Pero que sí tengas clara cuál es la idea principal...Y cuáles son las ideas secundarias...”

Estrategia de apoyo: Resaltar partes del texto

P9: “Cuando practicamos...Un plumón...resaltador...Un resaltador y...Y les digo...o un lapicero y les digo que subrayen las ideas principales...”

Estrategia de apoyo: Entendida como actividades de identificar idea general o datos específicos

P2: “Bueno, verdadero o falso,... creo que a veces conozco más los nombres en inglés...Skimming, scanning, ¿no? Lo que es inferencia, vocabulario en contexto nuevamente, luego preguntas de opinión: ¿está de acuerdo, en desacuerdo con tal cosa?”.

Evidencia de comprensión de lectura en inglés

La comprensión de lectura se evidencia cuando los alumnos son capaces de responder preguntas literales tanto las que realiza el docente (P1, P2, P8) como las que propone el texto (P1, P2, P5, P9). Así mismo, lo demuestran cuando pueden recordar y usar la información obtenida para realizar otras actividades durante las clases tales como responder a preguntas literales (P1), hacer resúmenes (P1, P7), ubicar respuesta en el texto (P1) o dar su opinión durante una discusión sobre el tema leído (P1, P2).

Evidencia de comprensión: Hace resúmenes

P1: “Y luego poder de repente tener la capacidad de responder a las preguntas que el profesor te puede presentar o si te pide hacer un “summary (resumen)” lo puedes hacer porque hay una evidencia de que el alumno pudo realizar satisfactoriamente el proceso de aprendizaje en cuanto a la lectura”

Evidencia de comprensión: Ubicar respuesta en el texto

P1: “En este caso se les pide que busque la información en el texto. Y ellos tienen que responder el texto”.

Evidencia de comprensión: Integra de alguna manera personal

P10: “Cuando producen después, por ejemplo los debates que se suscitan después de la lectura, ¿no? Digamos, han retenido la idea, entienden los diferentes puntos de vista si es que hay en el texto, entonces se sienten más cómodos para discutir el asunto. Entienden el texto y lo aplican normalmente a su propio punto de vista, porque si no, no hay nada práctico y productivo; si no lo aplican, evidentemente yo diría que es una

lectura más. No va a pasar por su mente. Y tú puedes ver como después se acuerdan al día siguiente o después y se acuerdan de la lectura, oh si tú le dijiste tal cosa o te acuerdas lo que escribió el autor tal”.

Evaluación de la comprensión de lectura en inglés

Otra forma de evidenciar la comprensión de lectura, manifestada por los docentes entrevistados es a través de la evaluación. Respecto a la evaluación de la comprensión de lectura, los entrevistados manifestaron que ésta se hace al terminar de hacer la lectura (P2, P3, P4, P5, P8, P9) en clase con ejercicios de comprensión propuestos mayormente por el texto los cuales son básicamente responder preguntas o completar ejercicios y algunas veces con preguntas o actividades propuestas por el docente las cuales sólo son realizables si los alumnos comprendieron la lectura propuesta. Por ejemplo, los docentes solicitan que expresen sus opiniones en un debate basado en el tema de la lectura (P1, P2, P3, P4, P5, P7). Por otro lado, algunos docentes indicaron que la evaluación de la comprensión de lectura se hace al final del ciclo de estudios a través de un examen escrito (P2, P7, P10).

Evaluación de comprensión: Alumnos pueden expresar su opinión

P3: “Justamente comienza leyendo en clase y haciendo discusiones, debates y ¿no? Y que ellos, digamos que sin tener el texto necesariamente en la mano, pueden discutirlo”.

Evaluación de comprensión: Exámenes finales, parciales.

P2: “Bueno, nosotros evaluamos a la lectura en el examen final y en el parcial, ¿no? El examen consta de cuatro partes: tienes gramática, tienes vocabulario, tienes comprensión de lectura y tienes algo más, creo que es “use of english” por qué listening se evalúa aparte, entonces en la lectura tú ves las diferentes estrategias que usan”

Evaluación de comprensión: Aplicación de comprendido

“P7: Bueno...haciendo las preguntas, viendo primero como ellos van desarrollando las actividades. Generalmente hay varias actividades en una sesión de lectura, ¿no? No es solamente leer y marcar verdadero y falso, ¿no? Porque también hay una actividad que es después de la lectura, ¿no? Entonces, ahí también podemos ver si en verdad ellos están aplicando lo que han leído, ¿no? Puede ser una discusión, puede ser la elaboración de un material, puede ser quizá incluso redactar un pequeño texto, ¿no?”

En la figura 9, se resume cómo los docentes consideran que se puede evaluar la comprensión. Destaca que ésta no se da durante el proceso de la lectura sino más bien después de haber leído ya sea en clase o en un examen. De igual manera se aprecia que la evidencia que satisface se limita a una demostración de procesos de nivel inferior o como parte de una integración personal que no demuestra habilidades cognitivas de nivel alto.

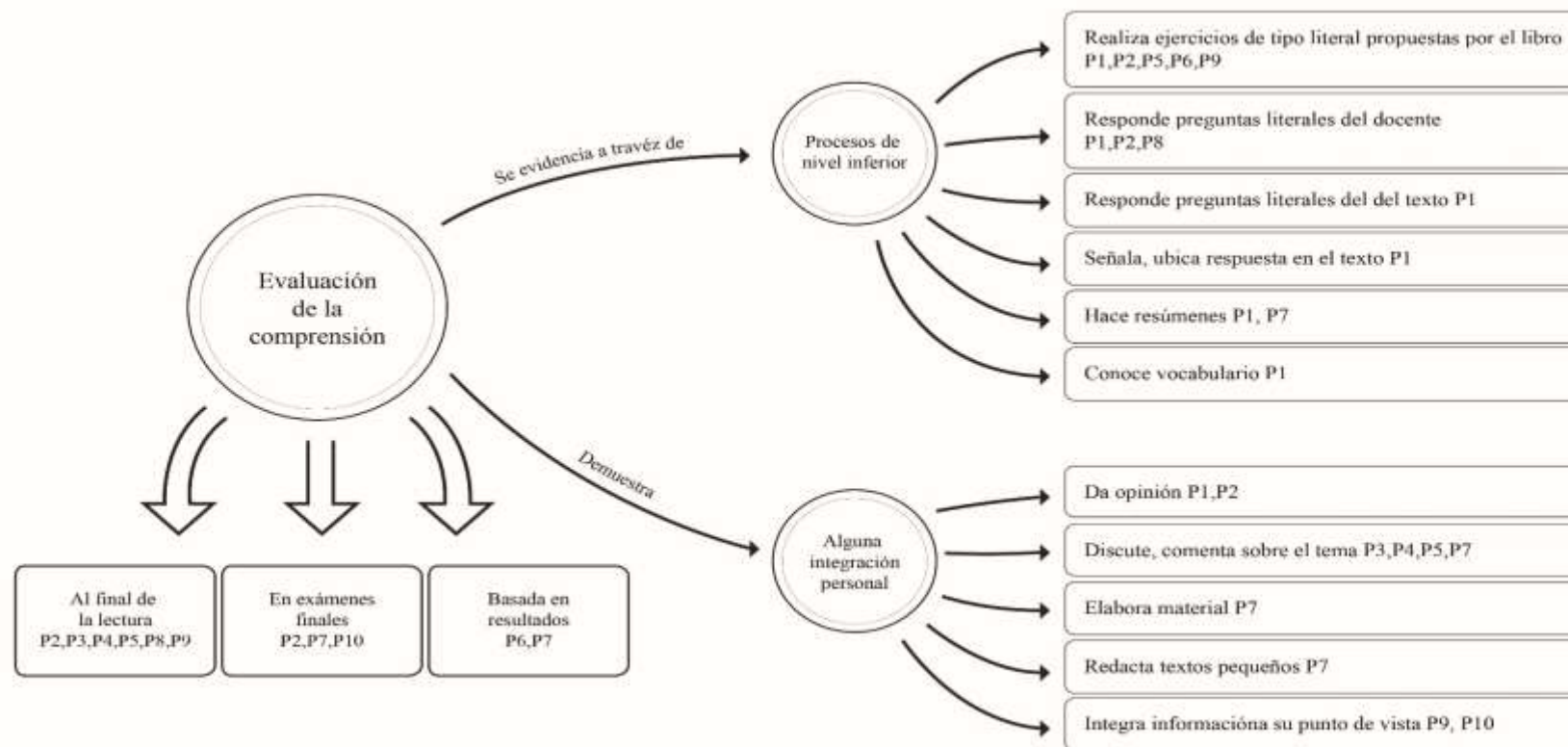


Figura N° 9: Esquema que resume cómo los docentes conceptualizan la evaluación de comprensión de lectura en inglés.

Proceso de enseñanza/aprendizaje de comprensión de lectura

En relación a la comprensión de lectura los docentes señalan que la habrá si los alumnos cumplen con ciertos requerimientos. El primero de ellos es la práctica constante (P2), otros son aquellos como el tener un adecuado conocimiento del vocabulario (P6, P7, P8, P9, P10), tener un hábito de lectura (P4), estar expuestos a los textos escritos (P2), conversar sobre los temas sobre los que leerán (P2) y de igual manera ocurrirá si el texto les provoca interés (P3). Sólo un docente manifestó que la comprensión de lectura es innata (P1, P3). En cuanto a cómo los docentes enseñan a comprender un texto, se enfocaron a mencionar las estrategias de enseñanza que emplean para facilitar la comprensión. Entre otras, mencionaron la enseñanza del vocabulario ((P2, P6, P6, P7, P8, P9), la recuperación de saberes previos (P7), el uso de preguntas para inducir el tema (P9) o para verificar la comprensión de cada párrafo (P9) y el hacer comentarios sobre lo leído (P2). También señalan que les piden a sus alumnos que especulen el fin de una historia (P2), que intenten visualizar la información en sus mentes mientras leen (P8, P9), y que hagan anotaciones (P5) o subrayen información importante (PP5). En la mayoría se ve un interés por ayudar y/o guiar en el inicio de la lectura (P2, P5, P8) y verificar la comprensión al final (P2, P4, P5, P9) dejando de lado el proceso que pueda darse mientras leen. Las siguientes citas muestran lo expuesto:

Requerimiento para comprensión: Práctica constante

P2: “Yo creo que a más práctica, más rapidez en la comprensión. Eso es vital que los chicos estén expuestos a textos escritos, pero la misma práctica de comprensión, de conversación también creo que te facilita cualquier comprensión a nivel oral o escrito”

Requerimiento: Hábito de lectura

P4: “Bueno es que también viene mucho por los hábitos de lectura que desde pequeño se les inculca a los chicos; eso es una cosa que es bien importante. Ahora se está haciendo el plan lector en colegios, entonces yo creo que eso está ayudando”.

Requerimiento para comprender: que el texto sea interesante

P3: “¿Se puede aprender? No, yo creo que eso ya es un poco más difícil ¿no? O sea yo lo relaciono al interés que tienes por el por el texto o el interés que el texto desarrolla en ti”.

Requerimiento: Conocer el vocabulario

P8: “Es tanta la cantidad, la carga de vocabulario que estás adquiriendo, entonces por ahí como que se tranca un poquito, ¿no? Pero bueno se soluciona, ¿no? Esto, bueno yo lo que hago por ejemplo, primero los hago leer todo y luego vamos viendo las palabras que no saben, ¿no? Y vamos explicando y luego le damos una segunda lectura ya con las palabras adquiridas con el vocabulario nuevo”.

Estrategia de enseñanza: Comentar lo leído, asignar roles a los alumnos, pedir predecir el final de una historia, y contextualizar vocabulario.

P2: “Lo que a mí me gusta hacer es leer un párrafo y comentarlo”. “Pedir que asuman el rol de cada uno, después escribieron el final de la historia, entonces sí se puede trabajar con ellos”. “A mí me gusta mucho trabajar con vocabulario en contexto, no sé si esa sea la mejor actividad o el mejor ejercicio, pero creo que les facilita a ellos la comprensión porque tienen nuevamente en un contexto, no es una palabra sola, no es una lista de palabras”.

Estrategia de enseñanza: Hacer preguntas frecuentemente para verificar comprensión.

P4: “¿Pero que se enseñe a comprender?, no creo. Tal vez siempre preguntarle para verificar, que está siguiendo la lectura, ¿no? Porque de repente no interioriza en verdad, entonces verificar con preguntas, luego de repente...no sé...en cada, cada párrafo chequear de cada párrafo si es que cada párrafo tiene una idea específica. Dependiendo de eso, de los bloques de ideas”.

Estrategia de enseñanza: Hacer preguntas para inducir el tema

P6: “...de inferir por ejemplo desde el título, de la figura...ósea...motivas al alumno: ¿qué ves ahí? ¿De qué crees que se trata? ¿De qué crees que van hablar, no? ¿Por qué crees que le han puesto este título?”.

Estrategia de enseñanza: Recuperar saberes previos

P7: “Bueno, una forma es darle mucha importancia a las actividades previas a la lectura.

Por ejemplo, actividades en las que uno activa...por decirlo de alguna manera...los conocimientos. Entonces, ya los chicos van construyendo o recordando lo que saben acerca del tema. Y de esa forma ya, cuando leen el texto ven que en realidad el tema no les es tan ajeno. Recuperación de conocimientos previos tiene un propósito: prepararlos para la comprensión”.

Estrategia de enseñanza: Usar las ayudas visuales

P4: “Eso también es bien importante usar las cositas visuales que hay porque también te comprometen con la lectura, con el tema, y ya te dan una imagen en la mente, ¿no? Te sitúan porque ya pueden predecir un poco la situación”.

Por otro lado, se indagó sobre si habría alguna diferencia entre comprender una lectura en castellano y comprender una lectura en inglés y se identificó prácticamente la misma diferencia entre leer en castellano y leer en inglés. Es decir, la diferencia principal radicaría en el nivel léxico (P3, P5, P8, P10) y sintáctico (P6, P9, P10) que los alumnos tienen en la lengua ya sea materna o extranjera. Se señaló también la importancia de estrategias de lectura para exámenes estandarizados los cuales son incluidos como parte de la evaluación del progreso del aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Requerimiento para comprender: Suficiencia léxica

P9: "...la parte de lectura en los exámenes de Cambridge es una parte en la que mueren porque les falta vocabulario. Y les faltan estrategias, y pasa igual en la comprensión de lectura en castellano".

Requerimiento para comprender: Suficiencia léxica y sintáctica

P10: "Nunca he hecho estadística pero si me llevo por los avanzados que tengo ahora acá y he tenido casi todo un año, poner títulos, un porcentaje de yo diría como que de un 90 a 95%. Claro pero también son alumnos avanzados. Un alumno de intermedio de repente, un 70% quizá, pero siempre condicionado al conocimiento como te digo del vocabulario evidentemente y de manejar mejor la gramática, digamos, ¿no?...esa sería la diferencia".

Comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera

El contexto en el que se desarrolla la clase de comprensión de lectura en inglés, tal vez no sea el mejor escenario para desarrollar las competencias requeridas para lograr la comprensión adecuada mientras se lee. Esto debido a que el objetivo de un curso de inglés se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente la oral. Siendo el inglés una lengua extranjera, no hay muchas oportunidades de interacción y de uso del idioma por lo que el tiempo de clase se avoca a practicar lo que menos podría practicarse fuera del aula: la expresión oral; dejando de lado el desarrollo de otras competencias. Esto posiblemente genere la falta de interés para aprender cómo se lee y por ende cómo se enseña. En cuanto al grupo del estudio ocho de diez docentes hacen un marcado énfasis en la lectura de modelo ascendente. Dos docentes (P8, P9) esbozan algunas características de tipo descendente cuando plantean que, al leer, las personas deberían tratar de imaginar lo que leen para facilitar la lectura o que antes de leer deben recordar o indagar sobre el autor de los textos a leer para así entender el contexto y poder

interpretar lo que se va a leer. Sin embargo, esta aproximación verbal no se ve reflejada en la clase de comprensión de lectura, ya que en la práctica no se emplea ningún tipo de estrategia que conlleve a una comprensión lectora a través de una lectura activa. Lo que se desprende tanto de la verbalizaciones como de lo observado en la clase es que el desarrollo de la clase se centra en una tercera o cuarta etapa de desarrollo de las destrezas de lectura según lo planteado por Chall (1979 citado en Claux y La Rosa, 2004). Los docentes se enfocan en ayudar a los alumnos, de una tercera etapa, a entender primero el vocabulario, ya que el conocimiento de éste ayudará a decodificar y consecuentemente ayudará a entender a nivel literal del texto. Aun cuando el estudiante tenga cierta fluidez en la decodificación, todavía necesita enriquecer su vocabulario. Por otro lado, la enseñanza de estrategias se desarrolla sólo a nivel superficial, o no se enseña.



Discusión y conclusiones

El punto de partida, aun cuando no fue el objetivo principal del estudio, fue identificar porqué muchos docentes de inglés no llevan a la práctica los conocimientos adquiridos a través de diferentes cursos de capacitación. Esa interrogante ha llevado a que el presente estudio se enfoque en identificar las creencias y concepciones de docentes sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en el idioma inglés como lengua extranjera.

Lo hallado en la presente investigación ha permitido encontrar respuestas a este cuestionamiento. El primer punto es que hay creencias muy arraigadas sobre la enseñanza. Estas creencias señalan que la enseñanza es transmisionista por lo que los docentes creen que enseñar es transmitir. Estas creencias se encuentran en diferentes niveles o instancias. En primer lugar, estas creencias se encuentran a nivel macro. Es decir, se encuentra en el sistema educativo el cual, por ejemplo, propone el currículo que se usa para guiar la labor pedagógica del docente. El currículo es el documento de carácter oficial que contiene los aprendizajes y las orientaciones para la formación que requerirán los estudiantes. De igual manera, éste cumple una función pedagógica y acompaña al docente en su labor cotidiana diciéndole que tiene que enseñar transmitiendo. La implementación del currículo implica el desarrollo de herramientas curriculares que faciliten dicho proceso; implica la selección y el uso de materiales como por ejemplo los textos. Estos materiales están diseñados de tal manera que se centran en lo que el docente tiene que hacer para proponer actividades que los estudiantes harán. Para que el currículo pueda ser implementado adecuadamente, se organiza una etapa previa de capacitación docente la cual también usa la metodología transmisionista para transferir la información, el conocimiento relativo a la enseñanza. En segundo lugar, las mencionadas creencias se encuentran a nivel docente quien hace la programación y preparación de clase y diseña las actividades a la luz de un método transmisionista. De igual manera, actúa en clase influenciado por el método transmisionista; constantemente está pensando en lo que él debe hacer para lograr el aprendizaje en sus alumnos lo cual se ve reflejado en sus acciones. En tercer lugar, las creencias se encuentran a nivel del docente-guía, o acompañante pedagógico, cuya característica principal es ser un docente exitoso que comparte sus experiencias exitosas de manera transmisionista. En cuarto lugar, por la

experiencia en el campo se podría inferir que las creencias se encuentran en el estudiante, quien espera que el docente le dé algo que evidencie de alguna manera la preparación de clases o el trabajo realizado en las clases. Para el estudiante, el mejor docente sería aquel que provee todo o que provee más y que entrega evidencia de lo trabajado en clase. También califica como mejor docente a aquel que no está centrado en los propios procesos de los estudiantes. Aun cuando el presente estudio no ha cubierto entrevistas con alumnos directamente, y basada en mi experiencia, sí se recomienda como tema para futuras investigaciones identificar las creencias que éstos tienen sobre el sistema de enseñanza, el rol del docente y su mismo rol en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Todo el sistema a través de sus diferentes niveles, a nivel macro (currículo y materiales), a nivel del docente, a nivel entre pares (acompañante pedagógico) y a nivel micro (estudiantes) está fortaleciendo las creencias transmisionistas de la enseñanza la cual tiene diferentes actores educativos.

Otra de las respuestas que se ha podido encontrar para contestar el cuestionamiento de porqué los docentes no integran a su práctica docente lo que las capacitaciones ofrecen es la que está relacionada a las creencias sobre el estudiante. Estas creencias señalan que el estudiante es una persona desprovista de saberes, y que no le gusta leer. No consideran que aprendizajes previos en la lengua materna también podrían contribuir al aprendizaje del idioma inglés, lo cual se contradeciría con las hipótesis del umbral lingüístico y la hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979; Cummins 1981; Clarke, 1979; Díaz 1985; Clarke, 1979; Brisbois, 1992; Netten y German, 2002). Ellos señalan que el conocimiento que los estudiantes puedan tener en su lengua materna puede influir positivamente en la adquisición de una lengua extranjera entendida como las habilidades en el nuevo idioma y consecuentemente pueden influir positivamente en la comprensión de lectura aun cuando el desarrollo del proceso de la lectura no se dé explícitamente cuando se aprende un nuevo idioma. De igual manera, estas creencias no tienen en cuenta el nivel del idioma que los estudiantes ya han adquirido aun cuando los estudiantes a cargo de los docentes entrevistados cursaban el nivel intermedio de competencia lingüística. Las creencias de los docentes señalaban a sus alumnos como desprovistos de saberes en el idioma razón por la cual el rol del docente es de proveer el vocabulario o cualquier otro tipo información que ayude a comprender la lectura propuesta. Las creencias encontradas inclusive señalan que se les debe adelantar de qué se trata la lectura propuesta para facilitar la comprensión de la misma. Estas

creencias señalan que los docentes deben proveer inclusive las razones para leer; deben proveer la motivación externa para que se pueda dar la comprensión del texto a leer. Estas creencias también están fortaleciendo las creencias transmisionistas de la enseñanza y enfatizan que todo el proceso de enseñanza debe estar centrado en el docente.

Una tercera respuesta encontrada en el estudio es la relacionada al aprendizaje. Se ha identificado que se cree que el aprendizaje es un producto, un resultado y no como un proceso mental de la persona. Esta creencia guía las actividades en clase y la evaluación la cual se basa en el recuerdo. Si los estudiantes logran los resultados (recuerdan vocabulario, reglas, etc.) se fortalece la creencia de que las actividades de enseñanza funcionan y llevan al aprendizaje. Se fortalece la evaluación sumativa de los aprendizajes y no se considera la evaluación formativa.

A través del presente estudio, también se identificó qué concepciones tienen los docentes entrevistados sobre la lectura las cuales guían su práctica docente. Los docentes la conciben como medio para obtener información y no como un proceso interactivo entre el autor y el lector. También señalan que los estudiantes ya tienen diferentes niveles en la habilidad de la lectura por lo que los pueden calificar como buenos o malos lectores desde un inicio sin haber siquiera enseñado a leer durante el curso. Solo se califica como buen o mal lector basándose en la capacidad de éstos para mostrar resultados según las actividades propuestas. Cabe destacar que la práctica docente no se centra en enseñar a leer sino más bien en presentar actividades de lectura para lograr otro fin o para verificar la información recogida. Asimismo, se centra en motivar a los estudiantes para que lean a través de diferentes actividades. Por ejemplo, inician la clase presentando el vocabulario mínimo requerido para entender de qué se trata la lectura, presentan un video que muestra información relacionada al tema a tratar, o muestran fotos o imágenes que ayuden a facilitar la comprensión de lo que el texto tratará.

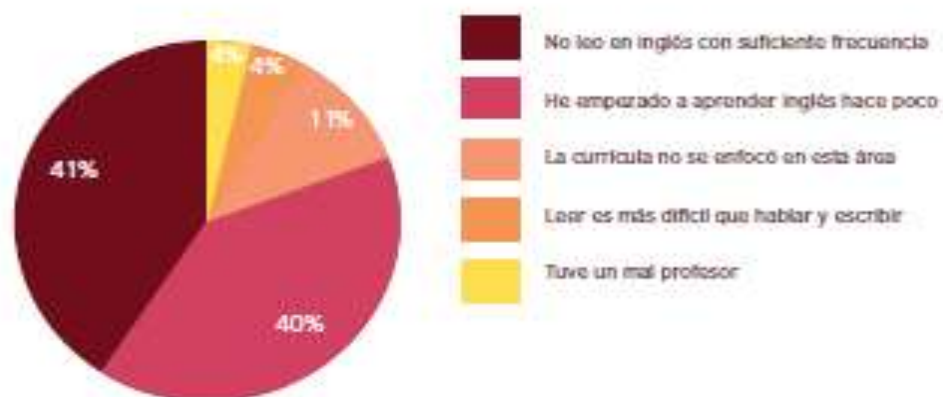
En relación a la lectura, también se identificó la creencia de que la lectura es ascendente y no un modelo interactivo. Se cree en un modelo implícito ascendente de la comprensión de la lectura el cual se basa en comprender lo que el autor quiere decir, centrado sólo en el texto. El estudiante va a comprender si se dan algunas condiciones como dominar el vocabulario, estar motivado (o el docente debe motivarlo), tener habilidades de lectura innatas, tener competencias de lectura, y conocer el contexto de la lectura (autor, época, circunstancias, etc.) De igual manera, se considera el estado de ánimo o de fatiga del estudiante así como que los textos sean cortos para que se mantenga

la motivación. En ese sentido, la estrategia de enseñanza comúnmente empleada es la de empezar la sesión de clases con una actividad de motivación, la que permitiría al docente lograr la atención del estudiante para que este esté dispuesto a aprender lo que el docente de manera transmisionista presentará luego. Se logra comprender a través de la práctica y/o hábito de lectura, actividades relacionadas a la lectura y concentración.

En cuanto a las estrategias de comprensión de la lectura, éstas no se plantean antes, durante y ni después de la lectura para que el estudiante los use. Esto demuestra que falta conocimiento sobre el proceso de comprensión de lectura y las estrategias implicadas. Por otro lado, al momento de definir las estrategias de lectura, los docentes las confunden con las estrategias de enseñanza como estrategias de comprensión. Lo señalado sobre la lectura fortalece la creencia de que el docente es quien debe proveer la motivación, el contexto e información previa relacionada a la lectura porque el estudiante no tiene la capacidad para hacerlo. Finalmente, se entiende la evaluación como una verificación de lo adquirido o extraído del texto y no como una herramienta de aprendizaje. Se utiliza una evaluación sumativa en tanto que se realiza al final de la lectura, al final de la clase o de la unidad de aprendizaje. De igual manera, lo identificado en relación a las estrategias fortalece la creencia de que el aprendizaje es un resultado que debe ser verificado.

Como se ha mencionado líneas arriba, la enseñanza en este grupo de docentes es transmisionista con el cual el docente toma como su principal rol el de proveer todo lo que el aprendiz pueda necesitar para lograr aprender. El énfasis es tal que inclusive se cree que si el alumno no aprende o de manera específica no comprende lo que lee depende enteramente de las estrategias de enseñanza usadas por el docente. Por otro lado, los docentes señalan que para asegurar o mejorar la comprensión de lectura, los alumnos deben practicar más, desarrollar hábitos de lectura, exponerse a textos escritos con frecuencia, conversar sobre distintos temas, tomar notas, y mejorar su bagaje léxico. Estos requerimientos podrían estar afectando la visión del estudiante respecto a su propia responsabilidad en la mejora de la comprensión lectura. Estas exigencias sobre lo que el estudiante debe hacer para realizar la lectura podrían estar influyendo en cómo los estudiantes perciben su rol frente a la lectura, y su responsabilidad sobre el éxito o fracaso en la misma. Esto coincide con lo encontrado en el estudio realizado por el British Council (2015) en la que los estudiantes entrevistados señalan que el tener una comprensión de lectura débil es una condición de la cual ellos son responsables. Ellos indican que esta deficiencia es el resultado de no leer en inglés con suficiente frecuencia,

o de no llevar mucho tiempo estudiando el idioma y muy por el contrario no responsabilizaron su deficiencia al sistema educativo, al currículo o a los docentes que hubieran tenido. Este hallazgo coincide con la percepción que los estudiantes que tenían una comprensión de lectura avanzada o fluida tenían sobre sí mismos. Estos estudiantes atribuyen su buena performance a su propio esfuerzo y reconocen poco protagonismo a los docentes que tuvieron (7 %). Este hecho estaría mostrando que los alumnos no sienten que los docentes tengan el conocimiento y o experiencia necesaria para aportar significativamente en el desarrollo del proceso lector dado que las actividades realizadas y estrategias usadas por los docentes en clase no tendrían mayor repercusión en dicho proceso. El estudio encontró que los docentes entrevistados no conocen o tienen un conocimiento errado sobre la lectura y las estrategias que se usan para asegurar la comprensión. Las estrategias usadas se enfocan más en motivar la clase, lo cual podría generar un buen ambiente para atender, pero lamentablemente las estrategias usadas para motivar la lectura sólo trabajan los niveles básicos de comprensión tales como la localización de detalles concretos (Solé, 2001) o la comprensión literal (Barret, 1968 citado en Molgado y Tristán, 2008). A pesar de que los ejercicios o preguntas propuestas por los textos usados en las clases de inglés exigen un nivel de alta comprensión, este nivel no es desarrollado en clase. Los docentes entrevistados sienten que es su responsabilidad el que los alumnos puedan comprender los textos, sin embargo su aporte en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las habilidades cognitivas requeridas para comprender textos de mayor complejidad es escaso o nulo. Por otro lado, la evidencia de la habilidad para construir conocimientos en un alto nivel de abstracción y generalización reconocidos por los docentes entrevistados en algunos de sus alumnos es el resultado de un trabajo individual y fuera del contexto de la clase de inglés. Cabe recordar que el objetivo principal de los cursos a cargo de los docentes de inglés es lograr que los alumnos puedan desarrollar y demostrar sus habilidades comunicativas a través de la expresión oral o escrita y que el periodo de trabajo con un mismo grupo de alumnos por lo general no es mayor a un mes de clases. Estas dos características de los cursos de inglés no facilitan un plan y seguimiento de desarrollo lector y por ende el progreso no es observado ni apreciado por el docente en turno. La misma razón podría explicar porque los alumnos no perciben o responsabilizan a los docentes por su buen o mal desempeño en la lectura.



Fuente: British Council, Educational Intelligence, Base de Datos para América Latina 2015

Figura 10: resume lo hallado por el Consejo Británico (British Council) respecto a lo que los entrevistados identifican como las razones por las que éstos tienen una comprensión de lectura débil



Fuente: British Council, Educational Intelligence, Base de Datos para América Latina 2015

Figura 11: resume lo hallado por el Consejo Británico (British Council) respecto a lo que los entrevistados identifican como las razones por las que éstos tienen una comprensión de lectura avanzada o fluida

Según lo encontrado en este estudio, los docentes asumen, desde un rol transmisionista, la responsabilidad de mejorar la performance de los estudiantes en la lectura tomando decisiones en relación a las actividades que deben realizar durante las clases. Estas decisiones no solo visibilizan la creencia de que los estudiantes están desprovistos de saberes, sino que ellos, los docentes, son los que deben asegurar el éxito de las clases de comprensión de lectura (reading comprehension). El éxito de las clases podría estar relacionado con el concepto de *autoeficacia*, una de las creencias definida por Bandura (1997 citado en Portocarrero, 2014) en su teoría social cognitiva como “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados”. Chacón (citado en Portocarrero, 2014) señala que el ambiente de aprendizaje, así como el esfuerzo y la persistencia para lograr el aprendizaje de los estudiantes se ven influenciados por la creencia de autoeficacia percibida por el docente. Los docentes entrevistados ejecutan una serie de actividades que demuestran su interés por asegurar el éxito de las clases según lo que ellos consideran más relevante para lograr dicho éxito. Por ejemplo, los docentes asumen, de alguna manera, el rol del lector y proponen analizar los conocimientos previos para usarlos como una fuente facilitadora de la comprensión del texto a leer. Por otro lado, asumen que deben proporcionar todo el vocabulario mínimo para facilitar también la comprensión dejando a segundo plano la participación activa de los alumnos en cuanto a decidir que necesitan saber antes de iniciar la lectura. Gibson y Dembo (1984 citado en Larea, 2013) demostraron que existe una correlación positiva entre la autoeficacia docente y el logro académico de los estudiantes. Este aspecto es importante, ya que si los docentes se aproximan a la lectura desde un enfoque ascendente y no enseñan estrategias de lectura porque no las conocen bien, podrían tener un efecto negativo en la performance de sus estudiantes.

En ese sentido, es necesario que las capacitaciones aborden no sólo los contenidos necesarios para tener un mejor conocimiento de lo que el proceso de lectura implica sino también crear espacios para indagar sobre las creencias acerca de la enseñanza, confrontando las experiencias que tuvieron como aprendices y como éstas podrían afectar su aprendizaje así como su performance. La formación permanente a través de las constantes capacitaciones a las que los docentes son invitados, podría tener un mejor efecto si se promoviera la actitud y acción reflexiva. Un enfoque similar se podría considerar en la formación inicial, teniendo en cuenta que los nuevos docentes también traen consigo muchas experiencias que podrían influir positiva o negativamente

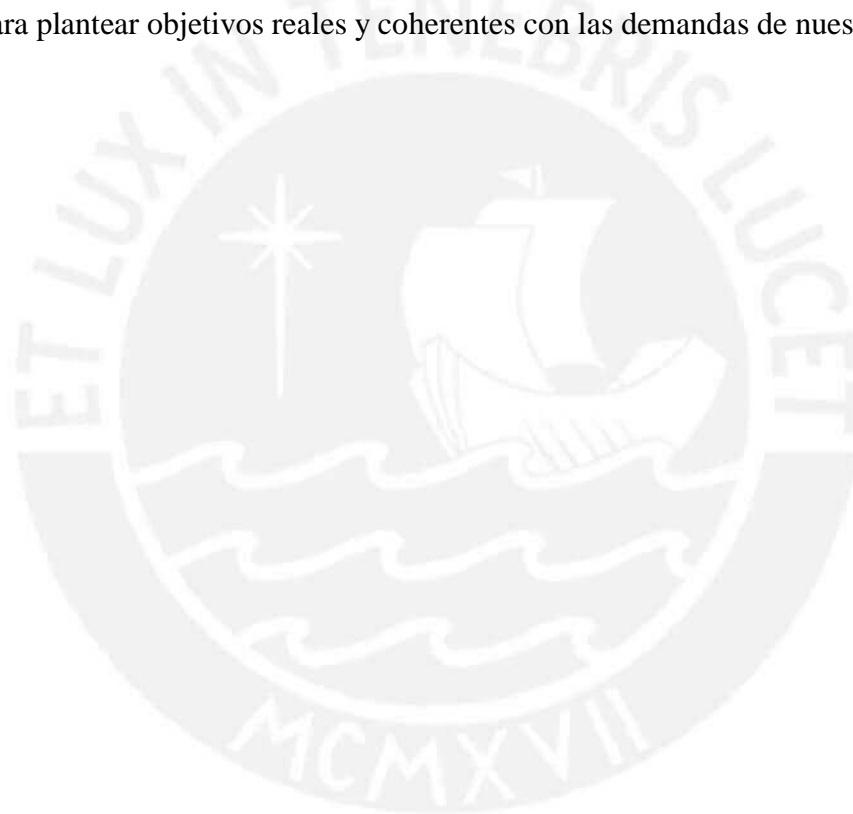
dependiendo del tipo de experiencia que hubieran tenido. Así mismo, es necesario incorporar programas de capacitación docentes orientados a explorar y a mejorar las creencias sobre su autoeficacia las cuales tienen una constatada relación con la enseñanza y el aprendizaje en niveles muy diversos (Bandura, 1997 citado en Portocarrero, 2014). Una preparación adecuada puede afectar a la autoeficacia del profesor reduciendo su inseguridad acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas conductas docentes requeridas para la enseñanza del idioma inglés o cualquier otra materia. Lograr que los docentes confíen en su capacidad para desarrollar técnicas instructivas innovadoras ayudará a que crean con mayor firmeza en el éxito de los resultados que producirán sus propias acciones y por la misma razón tendrían una actitud diferente y más receptiva de los nuevos saberes que podrían adquirir en las capacitaciones por lo que se podría facilitar el cambio de creencias.

Por otro lado, el presente estudio recoge evidencia de uno de los problemas relacionados a la calidad de la enseñanza en nuestro país. Al respecto, Braslvsy (1992 citado en Pinzas, 1997) señala que la escuela no ha cumplido con el rol que se le asignó, es decir, se le hizo responsable de la difusión de la lengua escrita y de la formación de lectores. Por el contrario, ha probado ser incompetente para modificar la tendencia a la deserción y a la repetición escolar y a la abundancia de los “no lectores”. Esta situación afecta el sistema educativo; principalmente está relacionado al fracaso escolar, a la prolongación de una metodología que enfatiza el aprendizaje memorístico y que no desarrolla los procesos mentales superiores lo cual ocasiona en un mediano y largo plazo la permanencia de aprendices dependientes, incapaces de leer para aprender (Pinzas, 1997)

El principal aporte de este trabajo es el de proporcionar información de la situación real sobre la enseñanza de la lectura en una clase de inglés. Esta servirá para proponer programas de entrenamiento que permitan desarrollar las estrategias de lectura y fomentar el aprendizaje a través de la lectura considerando que la literatura es muy amplia en diferentes campos de estudio. Los programas de entrenamiento deben estar dirigidos a enseñar, en primer lugar, lo que implica el proceso lector. En segundo lugar, se deben enseñar las estrategias de lectura y en tercer lugar, la metodología para enseñarlas en un programa de aprendizaje del idioma como lengua extranjera (LE). Adicionalmente o simultáneamente, se podría proponer un programa integrado en el que de alguna manera se considere los seis estadios del desarrollo lector propuesto por Chall (1979), teniendo

como objetivo el desarrollo del idioma y las habilidades cognitivas que los alumnos pueden alcanzar según el tiempo de contacto con el idioma.

La limitación –a pesar de los aportes importantes- es que por el número de participantes no se puede generalizar. Sin embargo, si puede servir como un referente para proponer programas en la institución. Estos programas pueden estar dirigidos a fomentar la auto reflexión, autoevaluación y a la adquisición de nuevos saberes involucrándolos de manera activa durante el proceso (González-Pianda, González, Núñez, y Valle, 2002). Como ya se ha mencionado antes, se necesita proponer más programas que no sólo se centren en el aspecto cognitivo sino que también promuevan la valoración de los saberes pre-existentes a los programas y los tomen como punto de partidas para plantear objetivos reales y coherentes con las demandas de nuestra nación.



Referencias

- Adams, M.J. (1982). Models of reading. In J.F. Le Ny & W. Kintsch (Eds.), *Language and comprehension*. Amsterdam: NorthHolland.
- Alderson, J.C. (1984). Reading: A reading problem or a language problem? In J.C. Alderson, & A.H. Uraquhart (Eds), *Reading in a foreign language* (pp. 1-24) Essex UK: Longman.
- Anderson, R., Elfreida H., Judith Scott y Ian Wilkinson (1985). *Becoming a Nation of Readers: The report of the Commission on Reading*. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Baena, M. P. L. (1988). La lectura y escritura: su importancia y enseñanza. *Proserpina: revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Regional de Extremadura-Mérida*, (7), 181-188.
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher education research and development*, 8(1), 7-25.
- Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics* 16 (1): 15-34.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: the relation between L1 Reading, L2 reading, and L1 knowledge. En J. Hulstijn y J. Matter (Eds.), *AILA Review* 8: 45-60.
- Brisbois, J. E. (1992). Do first language writing and second language reading equal second language reading comprehension? An assessment dilemma. Tesis Doctoral no publicada: The Ohio State University.
- Brisbois, J. E. (1995). Connections between first and second language reading. *Journal of Reading Behavior* 27 (4): 565-584.
- Byrnes, J (1996). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston: Allyn and Barns.
- Cairney, T (1990). Enseñanza de la comprensión lectora. España. Ediciones Morata, S. L.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied linguistics*, 12(2), 159-179.
- Carreño, B. (2004). *La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Casado, R. A. (2010) *Aprender a ser maestro. Creencia de los estudiantes de Magisterio sobre la Interacción en el aula*. Cuenca Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Enseñar una lengua. Barcelona: Graó.
- Castelló Montserrat (2005). Estrategias de comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Catalán, J. (2010). Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos. *La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena*.
- Chall, J. (1979). Chall's Stages of Reading Development
http://www.scholastic.com/teachers/article/collateral_resources/pdf/r/reading_bestpractices_a_sessment_red_c1_L02_tr_alookrsrch.pdf
http://teacher.scholastic.com/reading/bestpractices/assessment/c4_l2t3_tv_chall.htm
- Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English: Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.
- Claux, M.L., Kanashiro, Y. y Young, A.M. (2001). Modelos Psicológicos de la instrucción. Serie Psicología Y Pedagogía. Ministerio de Educación del Perú.
- Claux, M. L. y La Rosa (2004). La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa. Lima: Pontificia Universidad Católica.
- Cuetos, F. (2008). Psicología de la lectura. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cummins, J. (1979) Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*. Vol 49, N° 2, pp. 222-251. The University of Alberta. Recuperado de
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=FLYJBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA72&dq=cummins+linguistic+interdependece+and+educationl+development+of+bilingual+children&ots=NJ6cbCS8VZ&sig=CIB-gNp2A_glT3kWtZnRRCVv7kY#v=onepage&q=cummins%20linguistic%20interdependece%20and%20educationl%20development%20of%20bilingual%20children&f=false
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and language minority students: a theoretical framework*. California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Diuk, B., Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. Anglocentrism in reading acquisition models? A study in a language with transparent orthography. Centro de Investigaciones

- Psicopedagógicas Aplicadas, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. *Summa Psicológica* 2013, Vol. 10, N° 2, 29-39
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook on Second Language Learning and Teaching* (pp. 563-579). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fernández L. S., Navarro, B. A. (2010). Enfoques por tareas. *Propuestas Didácticas*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Subdirección General de Cooperación Internacional Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2014/publicaciones/enfoquetareas.pdf>
- Ferreiro G. R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-9. Recuperado en 8 de noviembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200013&lng=es&tlng=es.
- García, M. R., & Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿diferencias en la formación inicial docente? *Psykhé (Santiago)*, 20(1), 29-43.
- Gass, S. y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernández A y Quintero A (2007). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández, F.L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. pp.141-153. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. Recuperado de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- Higueras, Atienza, E., Castro, M., Inglés, M., López, C., Martín Peris, E., Puedo, S., & Vañó, A. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Hofer, B. y Pintrich P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*. 67, (1), 88-140.

- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Larenas, C. D., Ochoa, T. T., Hernández, P. A., Lara, M. Q., Leiva, L. R., & Morales, J. V. (2013). Estudio de caso sobre las creencias de estudiantes de Pedagogía en Inglés respecto a la autoeficacia percibida y la enseñanza del idioma. *Núcleo*, 30, 41-67.
- Leal, F., Matute, E., y Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Universidad autónoma del Estado de México.
- Leal-Soto, F. (2010). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Universitas Psicológica*, 9(2), 381-392.
- Manriquez-López, L., & Tomasini, G. A. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: diferencias en las subcompetencias lingüísticas náhuatl-español. *Revista interamericana de psicología= Interamerican journal of psychology*, 40(3), 267-274.
- Martinez, J. (2001) La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 2001, Volumen 13:235-261
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110237A/19578>
- Martinez, J. (2005) Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. Cauce, *Revista Internacional de filología y su Didáctica*, n° 28, 2005.
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, Subdirección General de Cooperación Internacional (2002) para la edición impresa en español. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.
- Ministerio de Educación del Perú, Unidad de Medición de la Calidad Educativa (en prensa b). (2006) Concepciones pedagógicas de los docentes. En: Unidad de Medición de la Calidad Educativa; *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana* (cap. IV. pp. 261-271). Estudio Cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- Molgado, D. y Tristán, A. (2008). *Compendio de taxonomías: clasificaciones para los aprendizajes de los dominios educativos*. San Luis de Potosí: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada S.A.

- Monereo (2009) Pisa como excusa. Epena la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Moreano, G., Asmad, U., Cruz, G., y Cuglievan, G. (2008). *Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales*. Revista de Psicología Vol. XXVI (2), 2008 (ISSN 0254-9247)
- Netten, J.y Germain, C. (2002). "Lessons Learned from Intensive French" (documento en línea) Disponible en <http://www.caslt.org/pdf/Netten-GermainACLA-Halifax-030-4.PDF>.
- Nunan, D. (1999). Second language teaching & learning. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers.
- Obediente, E. (2016). La importancia de la toma de conciencia fonética en el aprendizaje de una lengua extranjera. Mérida: Universidad de Los Andes. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4848402.pdf>
- Oliver, V. C. (2009) El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. REIFOP, 12 (1), 63-75. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872744.pdf
- Ordóñez, C. (2006). Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo, Revista Ciencias de la Salud, (en línea), (4), pp. 14-23, (Fecha Ronnie Salazar Pedagogía Tradicional Versus...22 de consulta: 27 de noviembre de 2007). <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/revsalud/article/view/780/701>
- Park, G. P. (2013). Relations among L1 Reading, L2 Knowledge, and L2 Reading: Revisiting the Threshold Hypothesis. *English Language Teaching*, 6(12), 38.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 11(42), 37-63.
- Pinzas, J. (1995). Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Puente, A. (2003). Cognición y Aprendizaje Fundamentos psicológicos. Madrid. Ediciones Pirámide. (Grupo Anaya, S.A.)
- Portocarrero, E. (2014). Desarrollo profesional y autoeficacia docente del profesor universitario, Universidad Nacional Hermilio Valdizán-Huanuco 2013. *Revista IIPSI*. Recuperado de <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjkgOvS7arQAhXCdSYKHZ3MADgQFgguMAE&url=http%3A%2F%2Frevistasinvestigacion.unmsm.edu.pe%2Findex.php%2Fpsico%2Farticle%2F>

download%2F8972%2F7845&usg=AFQjCNGGeAgUGGAmPoA6wrUvd7fs7OE1Vw&bvm=bv.138493631,d.eWE

- Pozo, J. (1989) Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S.L.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Pozo_1_Unidad_1.pdf
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999) El aprendizaje estratégico. Madrid. Grupo Santillana de Ediciones, S.A.
- Pozo, J., Sheur, N., Pérez, M., Mateos, M., Martin, E., De la Cruz, M., (2006) Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. España, Grao.
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (Eds.) (2002). Methodology in language teaching. New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia Lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 45-72 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109904>
- Schraw, G. y Olafson, L.(2003) Teacher's epistemological world views and educational practices. *Journal of Cognitive Education and Psycr spinthology*, 3 (2) 178-235.
- Skinner, B. F. (1967). ¿Por qué fracasan los maestros? En R. Sprinthall (ed.), *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.
- Shinde, M. B., & Karekatti, T. K. (2012). Pre-Service Teachers' Beliefs about Teaching English to Primary School Children. *Online Submission*, 5(1), 69-86.
- Singhal, M. (1998) Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, (No. 10). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>
- Solé, I. (1992) *El reto de la lectura, Estrategias de lectura*. Recuperado de [http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Estrategias%20de%20lectura%20-%20Isabel%20Sole/Isabel_Sole_Estrategias_de_lectura_pag_17_a_55\[1\].pdf](http://courseware.url.edu.gt/DESAC1/Estudiantes/Lectura%20y%20Escritura%20Acad%C3%A9micas/Estrategias%20de%20lectura%20-%20Isabel%20Sole/Isabel_Sole_Estrategias_de_lectura_pag_17_a_55[1].pdf)

- Solé, I. (1996). Estrategias de lectura". Barcelona: Ed. ICE. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solé, I (2001). Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En: López Rodríguez, F. (Editor) *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (p.15-33) Barcelona: Graó
- Solé, I. (2002). Hablar para leer. Revista *Aula de Innovación Educativa 111*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hZqlZymtcDoJ:elarning3.hez.kuntza.net/013157/pluginfile.php/3522/mod_folder/content/0/1_H%25C2%25A6H%25C2%25A6Arloan/IsabelSol%25C2%2582HablarparaLeer.doc%3Fforcedownload%3D1+%&cd=10&hl=es-419&ct=clnk&client=firefox-b-ab
- Solé, I. (2004). «Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura», en A. Badía, T. Mauri y C. Monereo (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: uoc.
- Tagle Ochoa, Tania; Quintana Lara, Marcela; Díaz Larenas, Claudio; Ramos Leiva, Lucía; Alarcón Hernández, Paola; (2014). Creencias sobre el aprendizaje del inglés en la formación inicial docente. *Educere*, Septiembre-Diciembre, 473-482.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., & González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. *JA González-Pianda, R. González-Cabanach, JC Núñez & A. Valle (Coors.), Manual de Psicología de la Educación*, 117-144.
- Vázquez, L.J. (2015). Estudio de los procesos cognitivos implicados en la lectura en sujetos matriculados en centros bilingües y monolingües.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas. Buenos Aires: Ed. de las Ciencias.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press
- Yamashita, J. (2002). Influence of L1 reading on L2 reading: Different perspectives from the process and product of reading. *Studies in Language and Culture*, 23(2), 271-283.
- Yanping C. L2 Proficiency and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold Hypothesis <https://web.uvic.ca/~literacy/UVic%20Language%20and%20Literacy%202008%20Conference%20Proceedings/15.%20L2%20Proficiency%20and%20L2%20Reading%20-%20Consolidating%20the%20Linguistic%20Threshold%20Hypothesis.pdf>
- Yildiz-Genc, Z. S. (2009). An investigation on strategies of reading in first and second languages. *Selected papers from 18th ISTAL*, 407-415.

Apéndices

Apéndice A: Guía de entrevista

Preguntas consideradas:

¿Qué quieres indagar?	Pregunta	Observaciones o comentarios
Concepción sobre el aprendizaje	¿Cómo se aprende? ¿Por qué? ¿Algo más que me puedas decir?	
Concepción de lectura	¿Qué es lectura para usted? ¿Por qué? ¿Algo más que me puedas decir?	
Concepción de comprensión de lectura	¿Qué entiendes por comprensión de lectura? ¿Por qué? ¿Algo más que me puedas decir?	
Proceso de aprendizaje de la lectura en lengua materna	¿Cómo se aprende a leer? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿Algo más que me puedas decir? ¿Cómo de se aprende a comprender lo que se lee? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿Algo más que me puedas decir?	
Proceso de aprendizaje de la lectura en inglés	Cómo se aprende a leer? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿Algo más que me puedas decir? ¿Cómo de se aprende a comprender lo que se lee? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿Algo más que me puedas decir? ¿Qué diferencia le encuentres a aprender a leer lengua materna a inglés como lengua extranjera?	
Proceso de evolución de la lectura en la persona: hacia ser un buen lector (en castellano e inglés)	¿Qué es un buen lector ? ¿ Cómo se logra ser un buen lector? ¿Qué es ser un mal lector ? ¿ Cómo te das cuenta que alguien lee bien o mal? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿Algo más que me puedas decir?	
Proceso de enseñanza de la lectura	¿Cómo se enseña a leer ? ¿Existe alguna manera en particular de enseñar o que te parezca importante en la enseñanza de la lectura? ¿En qué Pones énfasis cuando enseñas a leer ? ¿Por qué? ¿Cómo así? ¿Algo más que me puedas decir? ¿Qué papel cumplen los ejercicios de clase en el aprendizaje de la lectura ? ¿Hay alguno que contribuye a que se lea mejor, a qué se comprenda a leer?	
Proceso de autoevaluación	¿Cuándo sabes que estás enseñando bien a leer ? ¿Por qué? ¿Cómo así?	

de su desempeño docente, en enseñanza	¿Algo más que me puedas decir?	
Proceso de evaluación de la lectura	<p>¿Cómo evalúas la lectura en tus alumnos? ¿En qué consiste esa evaluación?</p> <p>¿Por qué? ¿Cómo así?</p> <p>¿Algo más que me puedas decir?</p> <p>¿Existe una mejor manera de evaluar?¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p>En su experiencia ¿cuáles son las dificultades que sus estudiantes tienen en las evaluaciones de lectura?</p> <p>¿Por qué? ¿Cómo así?</p> <p>¿Algo más que me puedas decir?</p>	
Concepción de estrategias de lectura	<p>¿Has escuchado hablar de las estrategias de lectura?</p> <p>¿Qué es una estrategia de lectura para tí?</p> <p>¿Por qué lo que me dices es una estrategia? ¿Cómo así?</p> <p>¿Algo más que me puedas decir?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias de lectura que conoces?</p> <p>¿Por qué? ¿Cómo así?</p> <p>¿Algo más que me puedas decir?</p>	
Proceso de enseñanza de las estrategias	<p>¿Cómo se enseñan las estrategias de lectura?</p> <p>¿Por qué? ¿Cómo así?</p> <p>¿Algo más que me puedas decir?</p>	
Capacitación docente	<p>¿Cómo aprendiste a enseñar la comprensión de lectura?</p> <p>Si tuvieses que pedir una capacitación para mejorar tu enseñanza, ¿Qué tema(s) solicitarías? ¿Por qué?</p> <p>¿Algo. más que me puedas decir?</p>	
Sobre su práctica en Video	<p>En el vídeo tu hiciste..... ¿por qué actuaste de esa manera? ¿Cuál era tu objetivo? ¿Por qué fue importante hacer eso?</p> <p>¿Por qué?</p>	

Apéndice B: Protocolo de consentimiento informado para participantes

Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales – CEI(sha)

Vicerrectorado de Investigación – PUCP

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Flor de María Vila Azabache de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es tener acceso a información relacionada a la enseñanza de la lectura.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista (encuesta o lo que fuera pertinente), lo que le tomará 45 minutos de su tiempo. La conversación será grabada, así el investigador o investigadora podrá transcribir las ideas que usted haya expresado. Una vez finalizado el estudio las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las entrevistas o encuestas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda o incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico, podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con _____ al correo _____ o al teléfono _____.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Apéndice C: Compromiso de confidencialidad

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Mediante el siguiente documento yo, Flor de María Vila Azabache identificada con DNI 06998877 pongo en conocimiento mi compromiso de mantener en reserva estricta la información recogida durante la investigación y la filmación realizada. Tanto la información relacionada a la identidad de los participantes, así como la proyección de la filmación serán de uso exclusivo para la investigación y serán usados solamente por la investigadora y el /la participante.

Como se menciona en el Protocolo de Consentimiento, todo tipo de información a usarse será codificado.

Se agradece la confianza puesta y su valiosa participación.

Flor de María Vila